GRUPPENARBEITSUNTERRICHT BEI LERNBEHINDERTEN SCHÜLERN IN DER BERUFSGRUNDSCHULE

Bewährungskontrolle im Modell

DISSERTATION
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der

PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR
in
Dortmund

vorgelegt
von

Hans Günter Cassemeyer, Essen

Drucklegung: 1. Oktober 1973

GRUPPENARBEITSUNTERRICHT BEI LERNBEHINDERTEN SCHÜLERN IN DER BERUFSGRUNDSCHULE

Bewährungskontrolle im Modell

DISSERTATION

zur

Erlangung des Grades eines Doktors

der Erziehungswissenschaften

an der

PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR

in

Dortmund

vorgelegt

von

Hans Günter Cassemeyer, Essen

Drucklegung: 1. Oktober 1973

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent : Prof. Dr. Reinartz
Koreferent : Prof. Dr. Langenohl
Tag der mündlichen Prüfung : 2.7.1973

INHALT

Seite

Vorwort 5

1. Einführung
   1.1. Das Problem der Untersuchung 7
   1.2. Die Aufgabe der Untersuchung 16
   1.3. Die Methode der Untersuchung 22
   1.4. Das zugrundeliegende Verständnis von Lernbehinderung 26

2. Sozialisation und Kooperation in ihrer Bedeutsamkeit für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT
   2.1. Die berufliche Sozialisation 34
   2.2. Die Kooperation in der betrieblichen Produktion 37
   2.3. Beruf und Lernbehinderung 41
   2.4. Der Lernbehinderte in der betrieblichen Arbeitswelt 48

3. Die Pflichtschulen für Lernbehinderte
   3.1. Die Sonderschule für Lernbehinderte 52
   3.2. Die Berufsschule 57

4. Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT
   4.1. Vorbemerkungen 61
   4.2. Die Lernziele 63
   4.3. Die Lerninhalte 67
   4.4. Die Organisationsform 73
   4.5. Die Produktionsform 75
   4.6. Der Unterrichtsstil 77
   4.7. Der Arbeitsstil in der werkpraktischen Unterweisung 80
   4.8. Die Leistungskontrolle
      4.8.1. Vorbemerkungen 81
      4.8.2. Die Bewertungsskala 83

5. Die Bedingungen des Modellversuches
   5.1. Der empirische Methodenansatz
      5.1.1. Vorbemerkungen 86
      5.1.2. Die angewandten Verfahren zur Erfassung des sozialen Verhaltens 89
      5.1.3. Die angewandten Verfahren zur Leistungsmessung
         5.1.3.1. Die Problematik einer intersubjektiven Leistungsbewertung 90
         5.1.3.2. Die Leistungsbewertung im technischen Unterricht 94
         5.1.3.3. Die Leistungsbewertung in der werkpraktischen Unterweisung 96

5.2. Die schulorganisatorischen Bedingungen 99

5.3. Die Schüler

5.3.1. Die schulische Vorbildung 105

5.3.2. Die Befähigungsstruktur der Vpn. diagnostiziert mit dem Leistungsprüfsystem (LPS) von W. HORN 106

5.3.3. Die Berufsausbildungsfähigkeit beurteilt anhand der Eignungsuntersuchung der Krupp-Ausbildungsbetriebe 112

5.3.4. Die körperliche Reife 116

5.3.5. Die Berufswünsche 120

5.4. Die Familien der Schüler

5.4.1. Die Wohnverhältnisse 124

5.4.2. Die Geschwister 128

5.4.3. Die Eltern der Internatsschüler 130

6. Die Ergebnisse des Modellversuches

6.1. Gruppenbildung als Phänomen des Sozialverhaltens

6.1.1. Vorbemerkungen 132

6.1.2. Bildung der 1. Arbeitsgruppen 135

6.1.3. Bildung der 2. Arbeitsgruppen 144

6.1.4. Die Gruppenrangordnung 154

6.1.5. Die Gruppenführer

6.1.5.1. Die Rolle des Gruppenführers 159

6.1.5.1. Die Positionen der Gruppenführer 163

6.1.6. Die Integration der Arbeitsgruppen 174

6.1.7. Eine zusammenfassende Betrachtung der sozialen Phänomene 183

6.2. Die Leistungsentwicklung

6.2.1. Vorbemerkungen 186

6.2.2. Die Leistungen im technischen Zeichnen

6.2.2.1. Das Gesamtleistungsniveau 190

6.2.2.2. Das Leistungsniveau der Schüler mit Testleistungen im LPS (W. HORN) ab C-Wert 5 193

6.2.2.3. Das Leistungsniveau der Schüler mit Testleistungen im LPS (W. HORN) unter C-Wert 3 195

6.2.2.4. Das Gruppenleistungsniveau 198

6.2.3. Die Leistungen in der werkpraktischen Unterweisung

6.2.3.1. Die Leistungen in der Phase der Projektfertigung 202

6.2.3.2. Die Entwicklung des Gruppenleistungsniveaus 205

6.2.3.3. Die Leistungen in den Prüfarbeiten 209

6.2.4. Vergleich der Leistungsbewertungen im technischen Zeichnen mit den Leistungsbewertungen in den werkpraktischen Prüfungen 215

6.3. Das Arbeitsverhalten

6.3.1. Das Einhalten der Arbeitsanweisungen 221

6.3.2. Das Verhalten der Internatsschüler während der werkpraktischen Ausbildung

6.3.2.1. Vorbemerkungen 226

6.3.2.2. Verhaltensbeurteilung zu Beginn des Untersuchungszeitraumes 229

6.3.2.3. Verhaltensbeurteilung am Ende der Untersuchung

6.3.2.3.1. Allgemeines 233

6.3.2.3.2. Einstellung zur Arbeit 235

6.3.2.3.3. Eingliederung in die Gruppe 237

6.3.2.3.4. Verstehen von Unterweisungen 238

6.3.2.3.5. Aufmerksamkeit und Konzentration 241

6.3.2.3.6. Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen 242

6.3.2.3.7. Übungsfähigkeit des Handgeschicks 243

6.3.2.3.8. Ordnungssinn 245

6.3.2.3.9. Zusammenfassung der Verhaltensbeurteilungen 246

7. Zusammenfassung und pädagogischer Ausblick 253

Statistischer Anhang 266

Anmerkungen und Quellennachweis 374

Literaturverzeichnis 406

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0004

Die Problematik einer Berufsausbildung lernbehinderter Heranwachsender, bzw. die Schwierigkeiten welche sich bei der beruflichen Sozialisation des aus der Sonderschule für Lernbehinderte entlassenen Jugendlichen einstellen, sind allen mit der beruflichen Ausbildung oder betrieblichen Betreuung Beauftragten bekannt.

Das Versagen lernbehinderter Auszubildender oder Arbeiter während des Prozesses der beruflichen Sozialisation hat bis heute in der Regel eine Auflösung des Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisses zur Folge; pädagogische Maßnahmen werden normalerweise nicht eingeleitet.
Aufgrund der persönlichen historischen Bedingungen gelingt nur wenigen Lernbehinderten die erfolgreiche Beendigung eines Ausbildungsverhältnisses mit der Qualifikation zum "Handwerker" oder "Facharbeiter".

Die Einführung eines gestuften Ausbildungssystems mit qualifizierten Abschlüssen und die sich abzeichnende einjährige Berufsgrundbildung für alle Jugendlichen, sind eine echte Ausbildungschance für Lernbehinderte, wenn es gelingt, ein den Besonderheiten dieser Jugendlichen angemessenes Unterrichtssystem (Curriculum) einzuführen.
Das von mir entwickelte Unterrichtsmodell
"G R U P P E N A R B E I T S U N T E R R I C H T "
ist als Beitrag zu einem an den Erwartungen der betrieblichen Ausbildungsstätten orientierten, die Seinsbedingungen der lernbehinderten Jugendlichen berücksichtigenden Berufsgrundbildungsjahr für Lernbehinderte gedacht.
Ein einjähriger kontrollierter Unterrichtsversuch hat die Stimmigkeit und die Praktikabilität des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES überprüft.

Die Bereitschaft der betrieblichen Ausbilder, der Kollegen der Berufsschule, der Eltern und nicht zuletzt der Schüler ermöglichten die Durchführung der gestellten Aufgabe.

Für ihre Unterstützung danke ich den Herren

Dipl. Psychologe H. Greve, der mir den Zugang zu den Krupp- Lehrbetrieben öffnete und die Durchführung der Kruppeignungsuntersuchung überwachte,
Dr.med.W. Worringen, der die medizinisch-physiologische Untersuchung der Vpn. durchführte,
K.H. Groos und H. Schäpermeier, die als Werkstattlehrer erheblichen Anteil an dem Gelingen der empirischen Untersuchung hatten.
Rat und Anregung meiner Lehrer
Herr Prof.Dr. H. Langenohl, Herr Prof.Dr.H. Lenzen,
Herr Prof.Dr. W. Roeßler und Herr Prof.Dr. A. Reinartz

halfen mir bei der wissenschaftlichen Reflexion der Beobachtungen und Erfahrungen.

Ihnen allen danke ich für die Unterstützung bei der Durchführung meiner Arbeit.

Dortmund, im Frühjahr 1973

Hans Günter Cassemeyer

1. Einführung

1.1. Das Problem der Untersuchung

Eine Gesellschaftsordnung, der ein Menschenbild zugrunde liegt, in welchem der Mensch in Freiheit den Sinn seines Lebens selbst bestimmen und innerhalb des durch die gesetzlichen Regelungen geschaffenen Entscheidungsraumes verwirklichen kann (1), setzt voraus, daß es dem einzelnen Menschen möglich ist, die als ganzheitlichen Prozeß zu verstehenden Vorgänge der "Individualisierung" und der "Sozialisierung" mit Erfolg zu vollziehen.(2)

"Wenn der Soziologe von der Voraussetzung ausgeht, daß der Erwachsene unseres Kulturraumes jeweils in der ihn umgebenden Kulturwelt Anspruch auf seine einmalige Eigenwelt hat und diese Eigenwelt vom Kulturganzen zu respektieren ist, so sieht sich der Pädagoge vor die Aufgabe gestellt, den Heranwachsenden zu befähigen, die Spannung zwischen der Individualisierung, der Durchbildung seiner Eigenwelt, und der Sozialisierung, der Einfügung in die Kulturwelt, auf die rechte Weise zu bewältigen."(3)

Im Verlauf des Prozesses der "Sozialisation"* (4), welcher unausgesprochen immer im Zusammenhang mit der Durchbildung einer Eigenwelt zu sehen ist, wird der Heranwachsende in verschiedene Teilbereiche der ihn umgebenden Kulturwelt eingeführt.(5)
Ein wesentlicher Teilbereich unserer Kulturwelt ist die "moderne Arbeitswelt" (6), in welche der Heranwachsende innerhalb des umfassenden Sozialisationsprozesses insbesondere im Rahmen der "beruflichen Sozialisation" (7) eingeführt wird. Sozialisation, unter dem Aspekt der beruflichen Eingliederung, geschieht stets gleichzeitig mit der Eingliederung des Heranwachsenden in andere Kulturbereiche, deren Einflüsse auf die Entwicklung der "sozialkulturellen Persönlichkeit" (8) beachtet werden müssen.

Bestand die vorindustrielle ständische Gesellschaft aus in sich geschlossenen menschlichen Gruppierungen, in die

---

*"Sozialisierung" und "Sozialisation" werden synonym gesetzt, jedoch wird im weiteren Text möglichst das Wort "Sozialisation" benutzt (Erklärung siehe S.34)

der einzelne von Geburt an integriert war und selbst dann von der Hausgemeinschaft voll akzeptiert und getragen wurde, wenn er aufgrund körperlicher oder geistiger Mängel die Leistungsnormen der Gemeinschaft nicht erfüllen konnte, so ändert sich dies mit Beginn der Umwandlung der ständischen Gesellschaft in eine industrielle Gesellschaft im 19. Jahrhundert; die Produktionsgemeinschaft des 'Hauses' wird abgelöst durch den Industriebetrieb, an Stelle der Hausgemeinschaft tritt die Betriebsgemeinschaft als Bezugsgruppe, innerhalb derer sich die berufliche Sozialisation vollzieht.(9)

Der Heranwachsende muß in der innerhalb unseres Kulturraumes entwickelten Gesellschaftsordnung, welche sich auch heute noch in einem Prozeß der Durchformung befindet, auf die Eingliederung in verschiedene Gruppen mit oftmals divergierenden Werten und Normen vorbereitet werden. Die Befähigung, in verschiedenen sozialen Systemen die ihm zugeordneten Rollen zu übernehmen und auszufüllen, erwirbt der Heranwachsende im Prozeß der Sozialisation, der sich über das Jugendalter hinaus, im Erwachsenenalter fortsetzt.

Bis Ende des Jugendalters müssen vor allem die Voraussetzungen geschaffen werden, die den einzelnen befähigen, die in den verschiedenen "Rollen - Beziehungen" zu erwartenden "Rollen - Stresse" (10), in einer für den einzelnen und die Gesellschaft befriedigenden Weise zu bewältigen.

Auftretende Rollenkonflikte sollen nach meinem Verständnis der Sozialisation nicht durch mechanistische Anpassung des Individuums an ein "Kollektiv" (11) eliminiert werden; vielmehr wird ein für die Bezugsgruppe und den einzelnen fruchtbares Spannungsverhältnis zwischen

P e r s ö n l i c h k e i t und G r u p p e

im Sinne der von HOFSTÄTTER beschriebenen "Gruppendynamik"(12) angestrebt.

Das Bestehen des Individuums in den verschiedenen Spannungsfeldern, in die der einzelne in unserer pluralistischen Gesellschaft in unterschiedlicher Weise einbezogen wird, hängt davon ab, ob es ihm gelingt, seine Eigenwelt durchzubilden und zu wahren und gleichzeitig den Erwartungen an die Rollen zu genügen, welche seinen "Status"(13) in den für ihn lebensbedeutsamen Gruppen bestimmen. Dies

impliziert neben der Sinnfindung innerhalb der Eigenwelt, das Kennenlernen der in den Bezugsgruppen bedeutsamen Normen und Werte.

In der ständischen Gesellschaft wurde die Aufgabe, den Heranwachsenden in seine Rolle innerhalb der Haus- und Standesgemeinschaft einzuführen, weitgehend von der Hausgemeinschaft wahrgenommen. Mit der Veränderung der Gesellschaftsordnung traten im 19.Jahrhundert die öffentlichen Schulen und die Betriebe als eigenständige und oft mit der häuslichen Erziehung konkurrierende "Erziehungsfelder"(14) in Erscheinung.(15) Sozialisation geschieht heute weitgehend in schulischen Institutionen und in den Betrieben, unter meist nur geringer Einflußnahme der Familien; die Entlastung der Familien,insbesondere von den Aufgaben,welche die berufliche Sozialisation der Heranwachsenden stellt, setzt Kräfte frei, die der Durchbildung der Intimsphäre der Familie zugeführt werden können.

Neben der schulischen Sozialisation im Kindesalter ist vor allem die berufliche Sozialisation im Jugendalter für den sozialen Status des Individuums in unserer Gesellschaft bedeutsam. Rollen,sei es in der Arbeitswelt oder in anderen sozialen Feldern unseres Kulturraumes, "sind Individuen nicht von Geburt an zugewiesen, sie stehen vielmehr offen, um durch Zuständigkeit (Kompetenz) und individuelle Leistung ausgefüllt zu werden."(16)

Scheitert die Eingliederung des Heranwachsenden in die Arbeitswelt oder werden besondere Schwierigkeiten bei der beruflichen Sozialisation beobachtet, ohne daß körperliche oder geistige Ausfallerscheinungen als Versagensursache festgestellt werden, wird die Frage aktuell, welchen Anteil diese Institutionen an dem Mißerfolg haben.

Der Heranwachsende bleibt in der Regel bis ins Erwachsenenalter und damit während der Hauptphase der Sozialisation im Erziehungsfeld der Familie, deren Einfluß auf die Haltungen des Heranwachsenden von besonderer Bedeutung ist. Das Erziehungsfeld der Vollzeitschule verläßt der Jugendliche meist im Alter von fünfzehn Jahren, um einen Beruf zu erlernen oder eine berufliche Tätigkeit auszuüben.

So wie die Grundschule eine durch die Familie am Kind

vollzogene "intentionale Erziehung" (17) voraussetzt, deren Ziel die Schulreife ist, erwartet der Betrieb, als Stätte gemeinschaftlicher Produktion, eine seinen Erwartungen entsprechende Vorbereitung des Heranwachsenden auf die betriebliche Arbeit, die als Berufsvorbereitung generell oder als Berufsgrund- und Berufsausbildung im besonderen bezeichnet wird.

Der vollen beruflichen Tätigkeit geht, wenn der Heranwachsende die Qualifikation zum Facharbeiter oder Gesellen in einem staatlich anerkannten "Ausbildungsberuf"* anstrebt, eine Ausbildung voraus, in welcher der "Auszubildende" mittels berufserzieherischer Maßnahmen auf die Anforderungen des von ihm angestrebten Berufes vorbereitet wird.
Während der Ausbildungszeit lernt der Auszubildende nicht nur die im Ausbildungsberufsbild festgelegten Arbeitstechniken, sondern er wird in seine Rolle als Mitglied einer Arbeitsgruppe eingeführt. Dieser Sozialisationsvorgang innerhalb der Ausbildung verläuft in permanenter Kommunikation zwischen dem Auszubildenden und den Ausbildern, den Mitgliedern der Ausbildungsgruppe (so vorhanden), den Lehrern der Berufsschule und den Auszubildenden (Jugendlichen) anderer Betriebe. Hierbei lernt der Auszubildende die in spezifischen Arbeitssituationen seine Rolle bestimmenden Erwartungshaltungen der Vorgesetzten und der Arbeitskollegen kennen. Inadäquates Rollenverhalten wird während der Ausbildungszeit korrigiert. Das Ausbildungsverhältnis wird in der Regel vorzeitig (vor Abschluß der Facharbeiterprüfung) gelöst, wenn die begründete Annahme besteht, daß das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Zeit nicht erreicht wird. Diese Sanktion erfolgt meist seitens der Ausbildungsbetriebe aufgrund der Erfahrung der Ausbilder oder/und der negativen Beurteilung des Auszubildenden durch die Berufsschule. Individuelle Besonderheiten und die historischen Bedingungen der Sonderschüler werden und können seitens der normalen Ausbildungseinrichtungen, seien es die betrieblichen oder die schulischen Institutionen, nicht im erforderlichen Umfang beachtet werden. Die geringe Zahl der

---

*Im weiteren Text wird die Nomenklatur des Berufsbildungsgesetzes von 1969 verwendet.

lernbehinderten Auszubildenden, die ein Ausbildungsverhältnis mit der angestrebten beruflichen Qualifikation abschließen, bestätigt die Annahme, daß insbesondere Lernbehinderte von der Sanktion der vorzeitigen Beendigung des Ausbildungsverhältnisses betroffen werden.

Genügen die körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten, um die zu erwartenden Leistungsanforderungen zu erfüllen, und stimmen die in der Familie und Schule erlernten Verhaltensformen mit den in der Arbeitswelt gültigen weitgehend überein, erfolgt die berufliche Sozialisation bzw. die Ausbildung bei vorhandener Lernbereitschaft des Jugendlichen ohne existentielle Konflikte. Ein berufliches Scheitern ist zwar auch dann noch aufgrund exogener Faktoren, z.B. durch Veränderung der Marktlage möglich, dieses Berufsrisiko ist jedoch allgemeiner Art und in unserem Wirtschaftssystem nicht ausschließbar.

Eine berufliche Sozialisation ohne Ausbildung, wie sie bei den sogenannten Ungelernten vollzogen wird, setzt, wie in der Berufsausbildung, die Bereitschaft zum Erlernen der am angestrebten Arbeitsplatz geforderten Arbeitstechniken und ein der Arbeitssituation entsprechendes Verhalten voraus; beides muß vor Eintritt in die Produktion erlernt werden. Die meist kurze Einarbeitungs- oder Anlernzeit dient in der Regel dem Erwerb der spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Erfüllung der besonderen Tätigkeit erforderlich sind; die Vermittlung von Grundlagenwissen oder die Einführung in ein Berufsfeld scheiden bei dieser Eingliederung in den Betrieb aus. Berufsvorbereitung mit dem Ziel einer Berufsgrundbildung ist heute die Aufgabe schulischer Institutionen, sie kann weder durch die Produktionsbetriebe noch durch die Familie geleistet werden.

Die Vorwegnahme von Lernprozessen, welche normalerweise in die Ausbildungszeit fallen, ist nur dann innerhalb der Institution Schule möglich, wenn es allgemeine arbeitsrelevante Verhaltensweisen gibt, die im schulischen Erziehungsfeld anhand der dort üblichen Produktionstechniken erlernt werden können. Die Ernstsituation der betrieblichen Ausbildung muß in der Schule ersetzt werden durch eine laborartige Arbeitssituation, die die Realität moderner

Produktion in verkleinertem Maßstabe angemessen wiederspiegelt. (18)

Aufgrund ihrer vom Auftrag her engen Beziehung zur Arbeitswelt ist es m.E. sinnvoll, den beruflichen Schulen die Einführung der Jugendlichen in die Arbeitswelt in Form einer Berufsgrundbildung zu übertragen. Für Hauptschulabgänger in freiwilliger Form bereits realisiert, sind ein Gesamtplan (Curriculum) und die Schaffung der entsprechenden Institution für die aus der Sonderschule für Lernbehinderte entlassenen Jugendlichen dringend erforderlich. Mangels angemessener Berufsvorbereitung und der daraus resultierenden geringen Chance eine Ausbildung mit Erfolg zu durchlaufen, treten Lernbehinderte meist als 'jugendliche Arbeiter' in die Produktion ein. Eine schulische Berufsvorbereitung erscheint aber gerade für diese Gruppe Jugendlicher dringendst erforderlich, da neben den bekannten Wissensrückständen häufig Fehlverhaltensformen zu beobachten sind, die zu ernsthaften Störungen bei der betrieblichen Integration führen. (19)

Diese Heranwachsenden, als lernbehindert aus der 'Volksschule' ausgesondert, haben, wenn sie nach ihrer Entlassung aus der Sonderschule für Lernbehinderte den Übergang in die Produktion finden müssen, besondere Schwierigkeiten bei der beruflichen Sozialisation. Neben der Behinderung im Lernvollzug und dem sich daraus unter anderem ergebenden Wissensrückstand bei gleichbleibender Pflichtschulzeit und dem Fehlen einer Übergangsphase, deren Ziel die Rehabilitation sein müßte, erwachsen Schwierigkeiten aus dem meist affektiven Widerstand der 'Volksschulentlassenen' gegen die als 'Hilfsschüler' gekennzeichneten Entlaßschüler der Sonderschule für Lernbehinderte. Diese durch besondere Schwierigkeiten gekennzeichnete Situation lernbehinderter Jugendlicher, sowohl innerhalb einer Ausbildung als auch bei der Eingliederung in den Produktionsbetrieb, erzeugt einen Streß, der häufig zur Aufgabe der Rollenbeziehungen durch den Jugendlichen und damit zum Verzicht auf die angestrebte Eingliederung führt.

Die schwerwiegendsten Konflikte bezüglich der Rollen-Pflichten wird der aus der Sonderschule für Lernbehinderte kommende

jugendliche Arbeiter oder Auszubildende bei der Eingliederung in einen durch industrielle Produktionsformen gekennzeichneten Betrieb haben. Industrielle Produktionsformen, deren Arbeitsablauf durch Arbeitsteilung und Kooperation charakterisiert ist, verlangen eine anders akzentuierte Vorbereitung als die herkömmliche handwerkliche Arbeitsweise, die auch heute noch in der Berufsfindung als Orientierungsmaßstab angesehen wird.

Die Eingliederung in Arbeitsgruppen innerhalb industrieller Produktionsformen muß, im Interesse der Gruppenleistung, von der im wesentlichen die Entlohnung des einzelnen abhängt, kurzfristig und möglichst konfliktfrei erfolgen.

Die Schwierigkeiten lernbehinderter Jugendlicher bei der Eingliederung in industrielle Produktionsformen werden da eklatant, wo nicht genügend Arbeitsplätze mit vorindustriellen Produktionsformen für Lernbehinderte zur Verfügung stehen. Diese, in den Industriegebieten gegebene Situation, verlangt eine berufsvorbereitende Einführung dieser Jugendlichen in die von ihnen erwarteten Verhaltensweisen, vor allem in die der Kooperation und darüber hinaus die Vermittlung von technischen Grundkenntnissen, die der Hauptschulentlassene bereits während der Schulzeit erworben hat.

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten bei der Eingliederung in die Arbeitsgruppen sind m.E. Arbeitsplätze in der industriellen Produktion für Lernbehinderte besonders geeignet, da die weitgehende Zerlegung der Gesamtaufgaben in Teilarbeiten eine Überforderung der technischen Fähigkeiten ausschließt, und im Bereich der teamartig kooperativen Produktion, bei vorübergehendem Versagen des einzelnen, innerhalb der Arbeitsgruppe gegenseitige Hilfe üblich ist.

Das Erlernen eines umfassenden Berufswissens, wie es in den traditionellen Handwerkslehren im Sinne einer Standeserziehung gefordert wurde und wird, entfällt bei einer spezifischen Vorbereitung schulischer oder betrieblicher Art, in der die Anforderungen des Arbeitsplatzes und nicht die Erwartungen eines Berufsstandes besondere Berücksichtigung in der Ausbildung erfahren.

Die intellektuellen Fähigkeiten lernbehinderter Jugendlicher genügen nach meinen Erfahrungen (vergl.die Ergebnisse der Krupp-Eignungsuntersuchung), um bei einem produktionsge-

rechten Arbeitsverhalten die in der arbeitsteiligen, kooperativen Fertigung erforderlichen technischen Fertigkeiten zu erlernen. Bei der heutigen Form der beruflichen Sozialisation Lernbehinderter bleibt deren Eingliederung in die betrieblichen Arbeitsgruppen selbst bei ausreichender intellektueller Befähigung problematisch, da diese Jugendlichen in der Regel nicht angemessen auf die Arbeit in Leistungsgruppen vorbereitet sind.

Die betrieblichen Leistungsgruppen, charakterisiert durch gemeinsames, leistungsbezogenes Handeln, reagieren besonders empfindlich auf Störungen im Sozialverhalten einzelner Gruppenmitglieder, da dieses Fehlverhalten sich nicht nur auf die menschlichen Beziehungen auswirkt, sondern meist auch die gemeinsame Leistung, das Gruppenziel, beeinflußt.

S O Z I A L V E R H A L T E N und L E I S T U N G
stehen innerhalb t e a m a r t i g k o o p e r a t i v e r
Produktionsformen in einem
I N T E R D E P E N D E N Z V E R H Ä L T N I S .

Die Erfahrungsberichte Lernbehinderter, deren Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis seitens der Betriebe gelöst wurden und die Stellungnahmen von Ausbildern belegen, daß Fehlverhalten und mangelnde Leistungsbereitschaft die Hauptursachen der Kündigungen sind.

Zu wenig beachtet wird m.E. in der pädagogischen Diskussion der enge Zusammenhang zwischen Leistungs- und Kooperationsbereitschaft in der betrieblichen Arbeitssituation.

Zur wissenschaftlichen Analyse ist eine aspekthafte Betrachtung der Leistungsbereitschaft oder des Sozialverhaltens zulässig; eine Aussage über den beruflichen Sozialisationsprozeß muß aber berücksichtigen, daß das Sozialverhalten und die Leistungsbereitschaft komplementäre Bestandteile des Produktionsprozesses sind.
Die in Industriegebieten von vielen lernbehinderten Jugendlichen verlangte Eingliederung in Betriebe mit kooperativen Produktionsformen, bedingt durch die Arbeitsmarktsituation, und die ausreichende intellektuelle Fähigkeit der Lernbehinderten, die sie befähigt, den Anforderungen in der arbeits-

teiligen Produktion zu genügen, erfordern dringend die Schaffung angemessener Berufsgrundbildungseinrichtungen für Lernbehinderte.
Lernbehinderte Jugendliche müssen aufgrund ihres historisch bedingten Rückstandes in der Sozialisation (verglichen mit Hauptschulabgängern), eine schulische berufsbezogene Ausbildung mit dem Ziel der Ausbildungsfähigkeit in einem ihren individuellen Möglichkeiten und Wünschen entsprechenden Berufsfeld erhalten, da keine der normalen Ausbildungseinrichtungen über die personellen und ideellen Voraussetzungen einer solchen, auf soziale Rehabilitation abzielende Institution verfügt.
Eine wesentliche Aufgabe wird , nach einer mehrjährigen Phase überwiegend individueller Leistungsbefähigung in der Sonderschule, die Befähigung zu kooperativem Arbeiten in Leistungsgruppen sein.

Die in der Öffentlichkeit verbreitete Meinung, Lernbehinderte seien unfähig, ein dem Hauptschulentlassenen vergleichbares Leistungs- und Sozialverhalten zu entwickeln und sie seien infolgedessen nicht berufsausbildungsfähig, entbehrt meines Wissens eines wissenschaftlichen Beweises.

Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, daß Testuntersuchungen der sozialen Einstellungen und der Intelligenzleistungen nur einen situativen Vergleich der Getesteten mit der Eichpopulation zulassen, deren Verhalten oder Leistungen der Testeichung zugrunde gelegt wurden. Die Ergebnisse dieser Tests sagen nichts über die Entwicklungsfähigkeit oder die Ursachen des evtl. anhand des Testergebnisses als anormal zu bezeichnenden Sozialverhaltens oder der Leistungsfähigkeit. Rückschlüsse auf das Verhalten lernbehinderter Heranwachsender in außerschulischen Gruppen aus schulischen Beobachtungen oder Schultests sind unzulässig, wohl geben diese Ergebnisse einen Hinweis auf zu erwartende Mangelerscheinungen beim Kontakt mit einer der Eichpopulation vergleichbaren Gruppe. So verstanden, weist die von PRESKA(20) durchgeführte Untersuchung von einhundert Schülern und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte mit Hilfe des S-E-T von JOERGER (Gruppentest zur Ermittlung der sozialen Einstellungen) nach, daß signifikante Unterschiede im Sozialverhalten elf- und zwölfjähriger Lernbe-

hinderter zur Kontrollpopulation altersgleicher Hauptschüler und zur Eichstichprobe bestehen. Es kann m.E. nicht erwartet werden, daß die nachgewiesenen Verhaltens- und Leistungsunterschiede unter Wahrung der schulischen Kontinuität ohne Verlagerung der Schulzeit verringert oder aufgehoben werden können.
Aus dieser Erkenntnis ergeben sich erhebliche Einschränkungen hinsichtlich der Ausbildungs- bzw. Berufsfähigkeit Lernbehinderter, da der Unterschied im Sozialverhalten gegenüber der Norm beim Fehlen einer Übergangsphase während der Ausbildung oder betrieblichen Eingliederung aufgehoben werden muß; Lernbehinderte erhalten in der Arbeitswelt keinen Sonderstatus wie z.B. Körperbehinderte oder Geistigbehinderte, sie sind zu normalem Verhalten und entsprechenden Leistungen gezwungen.
Die Konsequenz aus nicht normgerechtem Verhalten oder geminderten Leistungen, die subjektiv von den Ausbildern und vielen Pädagogen als Unfähigkeit erlebt werden, führen im Kindesalter zum schulischen und im Jugendalter zu beruflichem Versagen der als "lernbehindert" klassifizierten Heranwachsenden.
Es ist m.E. eine dringliche Aufgabe, die subjektivistische Meinung, Lernbehinderte seien unfähig, im Verlauf eines beruflichen Sozialisationsprozesses die im industriellen Produktionsbereich geforderten Verhaltensweisen und die erforderlichen Grundkenntnisse zu erwerben, anhand eines kontrollierten "Modellversuches" an Entlaßschülern der Sonderschule für Lernbehinderte in der Berufsschule zu untersuchen.

1.2. Aufgabe der Untersuchung

Die erste bedeutsame Sozialisation der Heranwachsenden erfolgt im Kindesalter mit dem Ziel der Integration des Kindes in die Schulgemeinschaft; dieser Prozeß vollzog sich bei den Schülern der Sonderschule für Lernbehinderte unter Konflikten, die zu einer Aussonderung aus der Gruppe der 'Volksschüler' führte. Von gleicher, wenn nicht größerer Lebensbedeutsamkeit ist die im Jugendalter sich vollziehende berufliche Sozialisation, welche den sozialen Status im Erwachsenenalter weitgehend bestimmt.

Die berufliche Eingliederung der Lernbehinderten wird aktuell, wenn sie die Vollzeitschule verlassen (der Besuch weiterführender öffentlicher Schulen in Vollzeitform scheidet z.Z. für diese Heranwachsenden noch aus, da entsprechende Institutionen fehlen).*

Die in der BRD heute in der Regel mit fünfzehn Jahren zu vollziehende Eingliederung der Lernbehinderten in die Arbeitswelt wird als berufserzieherische Aufgabe meist nur von den Lehrern der Berufsschule, zu deren Besuch Lernbehinderte verpflichtet sind, erkannt.

Eine sinnvolle pädagogische Förderung der Lernbehinderten während der Berufsschulzeit setzt voraus, daß die Lehrer der Berufsschule mit den Besonderheiten der Lernbehinderten vertraut und über die historischen Bedingtheiten dieser Phänomene orientiert sind. Bemühungen, dem Lernbehinderten in der Berufsschule Hilfen bei der beruflichen Sozialisation zu geben, haben die besten Erfolgschancen, wenn die besonderen Gegebenheiten der Lernbehinderten in der Berufsschule gesehen und bei der Gestaltung des schulischen Erziehungsfeldes, insbesondere bei der Erstellung des Curriculums beachtet werden.**

> Im ersten Teil meiner Untersuchung wird aus obigem Grund die historisch bedingte gesellschaftliche Situation (eingeschlossen ist die berufliche Situation) der Lernbehinderten und die Eigentümlichkeiten ihres sozialen Verhaltens beschrieben.

In der traditionellen Handwerkslehre wurde der Lehrling innerhalb der Produktion auf seine Vollmitgliedschaft in einem Berufsstand durch Standesrepräsentanten erzogen (Meisterlehre). Heute erfolgt die berufliche Ausbildung, verstanden als Vorbereitung der Eingliederung des Jugendlichen in die Produktion, in zunehmendem Maße in Ausbildungsstätten, welche von der betrieblichen Produktion gelöst sind. Überbetriebliche Ausbildungsstätten des

---

*Berufsgrundschulen oder Berufsvorbereitungslehrgänge die u.a. auch Lernbehinderte aufnehmen, vermitteln keine gesetzlich fixierte Qualifikation.

**Curriculum wird hier im weitesten Sinne verstanden (KLAFKI 1970, Frey 1969, Dtsch. Bildungsrat 1970)

Handwerks und betriebliche Ausbildungswerkstätten der Industrie bereiten die Eingliederung der Auszubildenden in die Produktion ohne das Umfeld der betrieblichen Arbeitswelt vor.

Erfahrungen mit diesen Ausbildungsformen lassen die Folgerung zu, daß die bei der beruflichen Sozialisation ablaufenden Prozesse, ohne die funktionalen Einflüsse der realen betrieblichen Situation, schulmäßig intentional mit Erfolg gestaltet werden können.

Unterweisung, d.h. in Werkstätten sich vollziehendes Erlernen und Üben von Arbeitstechniken, und Unterricht, mit dem Ziel der Vermittlung theoretischer Kenntnisse, sind in diesen Ausbildungssystemen aufeinander abgestimmt. Die raum-zeitliche Trennung von Unterweisung und Unterricht (die Unterweisung erfolgt in Werkstätten, der Unterricht in Schulungsräumen) läßt die Planung vergleichbarer Situationen in der Berufsschule zu. Die Einrichtung von Schulwerkstätten und die Durchführung der Unterweisung durch Meister der entsprechenden Berufe, reicht in Essen bis zur Gründung der ersten Berufsschulklassen für Lernbehinderte zurück (21); Erfahrungen in Ausbildungswerkstätten ohne direkten Bezug zur betrieblichen Produktion können mit denen in schulischen Werkstätten vergleichbar angesehen werden, wenn letztere ihre Lerninhalte an den in den Produktionsbetrieben gebräuchlichen Fertigungsverfahren orientieren.

Wissenschaftlich nicht untersucht ist nach meinen Kenntnissen, inwieweit eine von der betrieblichen Produktion gelöste und 'verschulte' Berufsvorbereitung oder Ausbildung neben der Wissensvermittlung und der Übung technischer Fertigkeiten zu betriebsrelevantem Verhalten befähigt.

Eine Vorwegnahme des Erlernens der für die betriebliche Produktion unerläßlichen Verhaltensweisen in schulischen Institutionen setzt die Schaffung von Situationen voraus, welche es dem 'Schüler' ermöglichen, neben technischen Kenntnissen und Fertigkeiten die in seinem zukünftigen Beruf vom ihm erwartete Haltung, verstanden als Grundmuster seines Verhaltens, zu erwerben.

In der konkreten Situation der Berufsschule bilden die

Berufswünsche und die ausgeübten Tätigkeiten (als Auszubildender oder jugendlicher Arbeiter), die Leistungsfähigkeit bzw. Leistungsbereitschaft der Schüler die Basis der pädagogischen Maßnahmen zur Unterstützung oder Einleitung des beruflichen Sozialisationsprozesses. Ziel dieser Maßnahmen in der Berufsschule kann nicht die Eingliederung des Jugendlichen in einen Betrieb sein, sie müssen vielmehr den 'Schüler' in ein Berufsfeld einführen, in dem mit hoher Wahrscheinlichkeit für ihn eine Ausbildung möglich ist oder ein Arbeitsplatz bereitgestellt werden kann, der seinen Erwartungen und Fähigkeiten entspricht.

Die jedem Bürger unseres Staates verbürgte freie Berufswahl (22)
kann bei Lernbehinderten, deren berufliche Möglichkeiten begrenzt sind, nur in Relation zu den gehinderten persönlichen Fähigkeiten gesehen werden. Berufsfelder, die eine hohe Schulleistungsfähigkeit voraussetzen (z.B. Elektro- oder Chemieberufe), werden als Ausbildungsberufe für Lernbehinderte keine Relevanz besitzen.
Die pragmatisch strukturierten, schulischen Formen der Ausbildung in industriellen und handwerklichen Ausbildungsstätten* lassen folgende These zu:

> Die Schule, insbesondere die Berufsschule, vermag lernbehinderte Schüler in einem Vorgriff auf die betriebliche Ausbildung zu einem berufsrelevanten Verhalten zu befähigen.

Die Einführung neuer Mitarbeiter in die betrieblichen Besonderheiten, bedingt durch die spezielle Produktion, wird im Anschluß an die schulische Berufsvorbereitung ebenso erforderlich, wie bei einem späteren Arbeitsplatzwechsel. Die betriebliche Eingliederung wird jedoch relativ schnell und ohne solche Konflikte , welche die betriebliche Integration in Frage stellen, erfolgen können, wenn ein adäquates Verhaltensgrundmuster bei den Einzugliedernden vorhanden ist.

Die in den jeweiligen Wirtschaftsräumen für die Berufsfindung Lernbehinderter relevanten Berufsfelder sind auf ihre charakteristischen Rollenerwartungen hin zu untersuchen; diese Ergebnisse dienen u.a. der Planung eines

---

*Ausbildungsstätten, in denen überbetriebliche, programmierte Ausbildung erfolgt.

berufsfeldorientierten Curriculums für eine Berufsgrundbildung Lernbehinderter, deren Systemteile -Ziele und Inhalte, Organisation, Methoden, Mittel, Kontrolle, Ausbilder/Lehrer und Auszubildende/Schüler (23)- als Modellentwürfe zu entwickeln sind und ihre Stimmigkeit und Praktikabilität in kontrollierten Unterrichtsversuchen nachgewiesen werden müssen.

> Die Erstellung eines Teilcurriculums war die funktionale Voraussetzung der Konstruktion meines Unterrichtsmodelles zur experimentellen Überprüfung der von mir entwickelten Unterrichtsform, die ich GRUPPENARBEITSUNTERRICHT nenne.

Die Veränderung der betrieblichen Produktionsformen von der handwerklich-individualen zur industriell-kooperativen Form ist in der heutigen Arbeitswelt selbst in Dienstleistungsberufen feststellbar. Unabhängig von den für Lernbehinderte als relevant erachteten Berufsfeldern geht die Planung des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES davon aus, daß kooperative Arbeitsformen charakteristisch für die heutige Arbeitswelt sind.

Bei der Differenzierung der Kooperationsformen nach Kriterien des Arbeitsvollzuges schließe ich mich den Einteilungen von POPITZ, BAHRDT, JÜRES, KESTING uhd WIEDEMANN (24) an:
Die "teamartige Kooperation" mit der höchsten Kommunikationsdichte unter den Betriebsmitgliedern,
die "gefügeartige Kooperation", in welcher der Kontakt zwischen den Arbeitern während des Arbeitsvollzuges wesentlich durch die Maschinen bestimmt wird
und die "Einzelarbeitsplätze mit kooperativer Bindung", bei denen die Interaktionen während der Arbeit vom Fertigungsprozeß des Werkstückes bestimmt werden,
sind die in der betrieblichen Produktion beobachtbaren Formen kooperativer Zusammenarbeit. *
Die "teamartige Kooperation" läßt als einzige industrielle

---

* Das Problem der Kooperation wird aufgrund seiner Bedeutsamkeit für mein Konstrukt unter 2.2. behandelt.

Produktionsform dem einzelnen innerhalb einer Leistungsgruppe den Spielraum zur individuellen Entwicklung, den wir in unserer Gesellschaft bei einer schulischen Erziehung voraussetzen.
'Teamartige Kooperation', verstanden als Element der Gestaltung eines Produktionprozesses ist nicht auf betriebliche Produktionsabläufe beschränkt, sie ist wesentliches Element der von mir entwickelten Unterrichtsmethode; gefordert wird ein spezifischer Verlauf des Produktionsprozesses, welcher neben der Erstellung materieller Leistungen solche geistiger Art erbringen kann.

Die teamartige Kooperationsform verlangt keine Anpassung, sie fordert **aktive Mitgestaltung** des Arbeitsprozesses von jedem Mitglied der Arbeitsgruppe.
Diese Forderung setzt eine differenzierte Persönlichkeit voraus, die in Entsprechung zur jeweiligen Arbeitssituation handelt.
Die aktive Teilnahme am Gruppengeschehen ist Ausdruck der Kooperationsbereitschaft, der Grad der Kooperationsbereitschaft des einzelnen Gruppenmitgliedes entscheidet über die Integration der Gruppe.
Der Methode GRUPPENARBEITSUNTERRICHT liegt folgende Hypothese zugrunde: Im technischen Unterricht der Berufsschule werden

> lernbehinderte Berufsschüler, bei entsprechender Gestaltung des Lernprozesses, zur aktiven Teilnahme am Arbeitsgeschehen in teamartig kooperativen Produktionsformen befähigt.

Der von mir durchgeführte einjährige Schulversuch sollte u.a. die Frage klären:

> Wie verhalten sich lernbehinderte Berufsschüler unter den Bedingungen teamartig kooperativer Produktion in schulischen Leistungsgruppen?

Der diese Frage beantwortende Teil meiner empirischen Untersuchung versucht, das Gruppenverhalten lernbehinderter männlicher Jugendlicher im ersten Jahr nach der Entlassung aus der Sonderschule für Lernbehinderte unter den Bedingungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES zu erfassen.

Die zur Beantwortung obiger Frage ausgewählten Schüler standen z.Z. der Untersuchung in keinem Ausbildungsver-

hältnis; für sie war die Frage nach der Chance, eine berufliche Sozialisation erfolgreich zu vollziehen, aktuell.
Der, im experimentellen Teil dargelegte 'Schulversuch' erfaßte vor allem das

SOZIALVERHALTEN und das LEISTUNGSVERHALTEN

lernbehinderter Berufsschüler innerhalb eines schulischen Lernprozesses, dessen Ziel die Befähigung zu teamartig kooperativer Arbeit war.

Die Ergebnisse meines Schulversuches vermögen, unter der Annahme der Stimmigkeit der Vorüberlegungen, eine Antwort auf die Frage nach der Entwicklung der Kooperationsbereitschaft Lernbehinderter vom Zeitpunkt ihrer Entlassung aus der Sonderschule bis zum Ende des einjährigen Untersuchungszeitraumes unter den Bedingungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES zu geben; veränderte Bedingungen werden abweichende Ergebnisse erbringen, es erscheint mir jedoch für die Entwicklung eines Berufsgrundschuljahres für Lernbehinderte fruchtbar, auf der Basis meines Modellversuches das Modell einer Berufsgrundschule zu entwickeln, das in einem umfassenden Schulversuch auf seine Brauchbarkeit getestet werden müßte.

1.3. Die Methode der Untersuchung

Da jede Methode einen anders gearteten Blickpunkt und Zugang eröffnet, wurde von mir eine Strategie entwickelt, die einen elastischen oder planmäßig gekoppelten Einsatz verschiedener wissenschaftlicher Methoden erlaubt.

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, "die überholte Vorstellung von einer unüberschreitbaren Grenze zwischen Natur- und Geisteswissenschaft und der falschen Einschätzung quantifizierender Methoden"(25) zu überwinden; je nach Reichweite und Ergiebigkeit wurden die Methoden beider Wissenschaften zur Erforschung des einen Gegenstandes -GRUPPENARBEITSUNTERRICHT- angewandt.

"Maßgebend für die Wahl einer Methode ist in erster Linie ihre Arbeitsweise, die das vorgegebene Feld forschend produktiv zu erhellen vermag."(26)

Im Feld der Erziehungswirklichkeit, wie wir es u.a. in

der Berufsschule vorfinden, ist die Frage der wissenschaftlichen Durchdringung der erzieherischen Maßnahmen in engem Zusammenhang mit der Methode zur Erschließung dieses Forschungsfeldes zu sehen.

HABERMAS betont unter der Annahme, daß es zwei Wissenschaftsgruppen gibt, die unabhängig voneinander bestehen -er nennt sie die empirischen und die hermeneutischen Wissenschaften-, daß in der Sozialwissenschaft beide Methoden unentbehrlich sind (27); ich schließe mich dieser Aussage an, ohne den Streit um die fakultative Zuordnung der Pädagogik zu den sozialwissenschaftlichen oder den philosophischen Abteilungen der Hochschulen aufzugreifen. Aufgrund der Problem- und Aufgabenstellung ist die sozialwissenschaftliche Zugriffsweise innerhalb meiner pädagogischen Untersuchung dem Untersuchungsgegenstand adäquat. "Die fällige Reflexion, die sich auf die Einfügung technischer Mittel in die soziale Lebenswelt erstreckt, muß beides zugleich leisten; sie muß die objektiven Bedingungen einer Lage, die verfügbaren und machbaren Techniken ebenso wie die bestehenden Institutionen und wirksamen Interessen, analysieren und zugleich im Rahmen eines traditionsbestimmten Selbstverständnisses sozialer Gruppen interpretieren. Deshalb sehe ich einen Zusammenhang zwischen diesem Problem einer rationellen verbindlichen Übersetzung technischen Wissens in praktisches Bewußtsein und den methodologischen Bedingungen der Möglichkeit einer Sozialwissenschaft, die analytische und hermeneutische Verfahren integriert."(28)

BOLLNOW zeigt -und das trifft in vollem Umfang für den Bereich dieser Arbeit zu-, daß das hermeneutische Vorgehen Phänomene in den Blick bekommt, die sich aufgrund ihrer Eigenart dem Zugriff empirischer Methoden entziehen; obwohl diese Phänomene für die untersuchte Situation von Bedeutung sind.(29)

Das Sinnkriterium der empirischen Forschung ist die Frage, ob eine wissenschaftliche Aussage einer Verifikation oder Falsifikation fähig ist, hier werden auch gleich die Grenzen der empirischen Verfahren deutlich. Es gibt eine Fülle von Phänomenen -besonders im pädagogischen Bereich-, die aufgrund ihrer Unwiederholbarkeit und Unkontrollierbar-

keit mit Aussagen nach diesem Sinnkriterium nicht zu fassen sind. Sollen nun Aussagen über solche Phänomene als unwissenschaftlich abgetan werden, so bedeutet das, "daß es weite Bereiche der Erfahrungswirklichkeit gibt, die wissenschaftlich unerfaßbar bleiben."(30)

"So verschiedenartig die Forschungsansätze auch sind, so konvergieren sie doch alle in Richtung auf eine dynamische sozialpsychologische Betrachtungsweise, die Individualität und Sozietät als eine funktionale Einheit sieht."(31)

Aufgrund des sozialen Aspektes meiner Untersuchung, die sich weitgehend mit Problemen der beruflichen Sozialisation lernbehinderter Heranwachsender im Bereich der Berufsschule befaßt, werden insbesondere Methoden der Sozialwissenschaft zur Anwendung kommen.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war das erzieherische Phänomen der Lernbehinderung im beruflichen Sozialisationsprozeß, dessen Deskription die Probleme Lernbehinderter in der industriellen Geschellschaft erst richtig erkennen läßt.
Hierbei ist auf das Menschenbild zu reflektieren, das als wichtige Voraussetzung den Forscher bei seiner Untersuchung leitet; gemeint ist das "Menschenbild,unter dem Menschen beobachtet, beschrieben und beurteilt werden."(32) Das meiner Arbeit zugrunde liegende Bild vom lernbehinderten Heranwachsenden, das teilweise aus der eigenen Erfahrung entwickelt wurde, bedarf daher der kritischen Reflexion.

Da der Gegenstand der Untersuchung erzieherischer Art ist, bedarf es zur Erklärung der situativen Gegebenheiten einer historischen Betrachtung des Objektbereiches. Nur bei Kenntnis der bedeutsamen historischen Zusammenhänge zwischen den institutionellen Entwicklungen innerhalb der Erziehungsfelder und dem Selbstverständnis der jeweiligen Bezugsgruppe kann die Einsicht gewonnen werden, die in Verbindung mit der eigenen Erfahrung allgemeingültige Aussagen machen läßt.

Es ist zu beachten, daß abhängig von der gewählten Forschungsmethode bei gleicher Fragestellung und gleichem Gegenstand die Möglichkeit verschiedenartiger Aussagen besteht, die dann einer verstehenden Interpretation bedürfen.

Im empirischen Teil meiner Untersuchung wurde der Einfluß erzieherischer Maßnahmen, welche das Ergebnis einer hermeneutischen Untersuchung sind, in einem Modellversuch mit Methoden der empirischen Sozialforschung beobachtet. Die teilnehmende Beobachtung, wie sie in den Experimenten von MAYO, ROETLISBERGER, COCH und FRENCH (33) entwickelt wurde, erscheint mir die optimale Form einer Kontrolle pädagogischer Versuche zu sein."Der Beobachter wird in begrenztem Sinne Mitglied der untersuchten Gruppe, und dementsprechend nimmt er so weit am Gruppenleben teil, daß er einen vollständigen und unvoreingenommenen Bericht über das Verhalten protokollieren kann."(34)

Im Verlauf der empirischen Untersuchung wurden nur solche Methoden angewandt, die ohne nennenswerte Veränderung der normalen Situation in den Berufsschulklassen für Lernbehinderte das Kontrollziel sicherstellten.

Die Auswertung der empirischen Daten erfolgte mit Hilfe statistischer Methoden, die ihrerseits interpretiert werden mußten. "Statistische Korrelationen besitzen an sich keinerlei Aussagewert, bevor nicht die korrelierten Größen, die einzelnen Kategorien, beschrieben, definiert und im Zusammenhang zu den je besonderen, konkreten Sozialverhältnissen gebracht werden, die Gegenstand der Untersuchung waren."(35)

Ich unterscheide zwischen einem erklärenden und einem hinweisenden Charakter der Ergebnisse, je nach der mehr oder weniger vorhandenen statistischen Sicherheit. Aufgrund der geringen Zahl der Vpn. möchte ich für einen beträchtlichen Teil meiner empirischen Ergebnisse nur den <u>hinweisenden</u> Charakter beanspruchen.

Zur Überprüfung der Hypothese:

> Im technischen Unterricht der Berufsschule werden lernbehinderte Berufsschüler, bei entsprechender Gestaltung des Lernprozesses, zur aktiven Teilnahme am Arbeitsgeschehen in teamartig kooperativen Produktionsformen befähigt,

mußte ein besonderes Beobachtungsverfahren entwickelt werden. Insbesondere für die Beobachtung des Leistungsverhalten innerhalb kooperativ arbeitender Gruppen im schulischen Untersuchungsfeld konnten bisher bekannte

Verfahren nicht angewandt werden; einerseits wurde bisher den sozialen Leistungen innerhalb der Schule geringe Bedeutung beigemessen, anderseits begrenzten die intellektuellen Fähigkeiten der lernbehinderten Schüler den Einsatz der meisten Methoden.
Die eigenen methodischen Ansätze zur Erfassung der Verhaltensänderungen unter den Bedingungen des Modellversuches werden in einem eigenen Kapitel (empirischer Methodenansatz) beschrieben.

1.4. Das zugrundeliegende Verständnis von Lernbehinderung

Der Aufbau meiner Untersuchung ist wesentlich bestimmt durch das zugrundeliegende Verständnis von Lernbehinderung, während das Motiv dieser Arbeit, die Suche nach Wegen zur beruflichen Sozialisation lernbehinderter Jugendlicher, die Interpretationen der Ergebnisse beeinflußte. Da das vorliegende Verständnis von Lernbehinderung in allen theoretischen und experimentellen Ansätzen, in allen Aussagen meiner Untersuchung impliziert ist, soll die Darlegung des Begriffes Lernbehinderung in dem Umfang erfolgen, wie sie zum Verständnis dieser Untersuchung erforderlich ist.

Die Explikation des Begriffes Lernbehinderung geschieht nur in einem dieser Untersuchung relevanten Umfang und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung unterschiedlicher Auffassungen von Lernbehinderung.

Die von mir untersuchte Gruppe Heranwachsender wird im deutschsprachigen Raum nicht nur unterschiedlich bezeichnet (36), sondern gegen die übrigen Heranwachsenden nach den verschiedensten Kriterien abgegrenzt.(37) Internationale Vergleiche scheiden völlig aus, da die in anderen Kulturkreisen dem Wort Lernbehinderung entsprechenden Worte begrifflich nicht vergleichbar gefüllt sind.

Das Phänomen der Lernbehinderung kann nur im Zusammenhang mit der Strukturierung unserer Gesellschaft gesehen werden. Unter sozialpsychologischem Aspekt ist Lernbehinderung aufs engste mit der Bedeutung von Status und Position in unserer Leistungsgesellschaft verbunden.(38)

Die Zuordnung der in dieser Untersuchung betrachteten Heranwachsenden zur Gruppe der Behinderten aufgrund

organische Mängel, wie z.B. bei Seh- und Hörmängeln, ist nicht möglich; medizinische Gutachten haben sehr geringe Bedeutung bei der Diagnose der Lernbehinderung, es sei denn, daß eine mehrfach Behinderung vorliegt (z.B. Lernbehinderung + Körperbehinderung). In der Diagnostik der Lernbehinderung ist die Technik, mit Hilfe eines Intelligenz- oder Leistungstests den Zustand der Lernbehinderung festzustellen, ein gebräuchliches und bei der schulischen Diagnose verbindlich vorgeschriebener Teil des sogenannten Umschulungsverfahrens. (39)

Die Problematik einer Differenzierung Heranwachsender anhand eines Leistungstests als solches wird noch vergrößert durch die Vielfalt der verwandten Testverfahren, welche einen Vergleich der Testergebnisse kaum erlauben und den seitens der verschiedenen Autoren angegebenen Grenzwerten, sowohl gegen die 'Normalen' als auch gegen die 'Geistigbehinderten'. Bei der Beurteilung aufgrund der erbrachten Testleistungen muß beachtet werden, daß Testleistungen abhängig sind von den angewendeten Testverfahren. "Geben wir zu, daß Idioten keine guten Schüler sein können. Welche Beweise aber gibt es dafür, daß die Intelligenz nicht eine Art Schwellenvariable ist? Daß, wenn jemand ein minimales Intelligenzniveau erreicht hat, seine Leistung jenseits dieses Niveaus nicht mit seiner Fähigkeit korreliert."(40)

Die Abgrenzung der 'Lernbehinderten' gegen die 'Geistigbehinderten liegt bei der Mehrzahl der Autoren beim IQ-Wert 70, die Grenze gegen die 'Normalen' schwankt zwischen den IQ-Werten 80 und 90. (41)

Bei der Annahme einer hohen Korrelation der Testergebnisse mit den Schulleistungen ist eine Aussage über die Ursachen der Lernbehinderung, die Möglichkeiten einer Anhebung des Intelligenzniveaus und der intellektuellen Entwicklung der Testperson, insbesondere eine Aussage über deren berufliche Ausbildungschancen, anhand der Testergebnisse nur begrenzt möglich; Testergebnisse können jedoch zu einem Vergleich der eruierten Strukturen einer Person mit anderen Testpersonen oder der Eichpopulation innerhalb des durch den Test angesprochenen Leistungsbereiches bei vergleichbaren Bedingungen (ein Faktor,der besonders zu beachten ist), heran-

gezogen werden. Intelligenztestergebnisse als Gradmesser der Lernbehinderung zu bezeichnen ist m.E. nicht zulässig.

Da Lernbehinderung im Gegensatz zur geistigen Behinderung in der Regel erst in der Schule relevant wird, ist eine pädagogische Explikation dieses Phänomens erforderlich.

Die weitgefaßte pädagogische Abgrenzung KLAUERs, "hilfsschulbedürftige Kinder sind ... solche allgemein Bildungsschwachen, die das schulische Bildungsziel zwar erreichen können, aber hierzu besondere Hilfe bedürfen"(42) impliziert, daß Lernbehinderung weniger ein Ausdruck der individuellen Disposition als vielmehr ein Problem der schulischen Sozialisation ist. Die Schwierigkeiten beim individuellen Lernvorgang im Bereich der intentionalen schulischen Erziehung müssen demnach weitgehend unter methodischen Aspekten betrachtet werden.

EDERER bezeichnet die Heranwachsenden als sonderschulbedürftig im Sinne der Lernbehinderung, welche aufgrund "geistiger Minderbegabung oder konstitutioneller Leistungsschwächen den Anforderungen der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolg zu folgen" (43) vermögen.

Das Versagen in einem bestimmten Schulsystem, mit all seinen Implikationen, insbesondere das Nichterfüllen der Schulleistungsnormen, wird bei beiden Autoren als Kriterium zur Feststellung der Lernbehinderung herangezogen. Eine Kausalität zwischen den individuellen Dispositionen und der Lernbehinderung, wie EDERER annimmt, kann nach dem derzeitigen Stand der Begabungsforschung (59) aus dem Schulversagen nicht abgeleitet werden.

Eine gegenseitige Beeinflussung von intellektueller Leistungsfähigkeit und Lernbehinderung muß jedoch angenommen werden in dem Sinne, daß Lernen Voraussetzung der Intelligenz ist, Lernbehinderung aber dieses Lernen unter 'normalen' Bedingungen erschwert.

Ein Merkmal dieses erschwerten Lernens ist in der großen Mühe zu sehen, die lernbehinderte Menschen haben,"sich an eine neue Forderung anzupassen, sich in neue Leistungen einzuarbeiten."(44)

Diese Explikation der Lernbehinderung impliziert eine Minderung der Intelligenzleistung, bei einem Verständnis der Intelligenz in Anlehnung an STERN, der Intelligenz als "die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen," bezeichnet, deren sichtbarer Ausdruck die "allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens"(45) ist. Die Intelligenz erfüllt hier eine Funktion bei der Herstellung und Erhaltung der Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt; so verstanden entscheidet die Intelligenz, ausgedrückt in der Intelligenzleistung, wesentlich mit über den Erfolg intentionaler Lernprozesse, wie sie z.B. in den Schulen programmiert werden.
Bedeutsam für die Zuordnung eines Heranwachsenden zur Gruppe der Lernbehinderten in der Schule und im Berufsleben ist nicht die obere Grenze seiner Entwicklungsmöglichkeiten, sie ist z.Z. auch nicht bestimmbar, das Kriterium zur Differenzierung der Schüler ist vielmehr das Maß der Anpassungsfähigkeit des Individuums an die seitens der Gesellschaft für bestimmte Altersgruppen in den öffentlichen Schulen aufgestellten Leistungs- und Verhaltensforderungen, welche zeitlich und geographisch unterschiedlich sind.

Ziele und Forderungen der Schulen sind nur im Gesamtzusammenhang der Sozialisation der Heranwachsenden verständlich und ohne die ständige Wechselbeziehung zu den außerschulischen Erziehungsfeldern nicht konzipierbar.

Vor allem die Familie kann, wenn sie ihre Funktion nicht in der seitens der Schule erwarteten Form und in dem vorausgesetzten Umfang erfüllt, exogene Ursache der "milieubedingten Minderbegabung" und der als Folgeerscheinung auftretenden Lernbehinderung angesehen werden.(46)

Ich gehe davon aus, daß Dispositionen, als artspezifische angeborene Bereitschaften nicht vermehrt, vermindert oder geändert werden können; es ist jedoch möglich, die Dispositionen zu vernachlässigen und zu hemmen oder die aus der Gesamtdisposition sich entwickelnden Potenzen fehlzusteuern.

Eine von der Norm abweichende Entwicklung der Dispositionen ist für Lernbehinderte typisch; ihre soziologischen und psychologischen Ursachen sind wissenschaftlich nur begrenzt geklärt.(47)

Es kann jedoch angenommen werden, daß Kinder aus den unteren sozialen Schichten die schulische Sozialisation häufiger mit bedeutsamen Konflikten erleben als Kinder der Mittel- und Oberschicht.Für letztere bedeutet das Schulleben eine Fortsetzung des häuslichen Milieus, für erstere hingegen eine eher befremdliche oder gar feindliche Umgebung. Dieser Umstand wirkt sich im gesamten Verhalten, nicht zuletzt aber nachgewiesenermaßen in den Leistungen aus.(48)
"Das Kind mag schlecht ausgerüstet oder feindselig eingestellt sein gegenüber dem Lernen in jedem beliebigen Erziehungssystem. Meistens jedoch hängt seine Bildungsfähigkeit im selben Maße von den Annahmen, Werten und Zielen ab, die der Lehrer personifiziert und die die Schulorganisation verkörpert, an die sich das Kind anpassen soll, wie von den Werten und Vorstellungen, die es von zu Hause mitbringt."(49)

Da Lernziele, Lerninhalte, Methoden und Mittel, kurz das Curriculum der 'Volksschule' und darauf abgestimmt die Lehrer, auf Kinder der Mittelschicht eingestellt sind, kommen Kinder aus inadäquatem häuslichen Milieu häufiger in Konflikte mit den schulischen Forderungen und benötigen zu deren Lösung besondere Hilfen, soll eine Fehlentwicklung der schulischen Sozialisation vermieden werden.

K.V. MÜLLER bezeichnet die Sonderschule für Lernbehinderte als "Standesschule der niederen sozialen Schicht."(50) Die schichtspezifische Strukturierung der Schülerschaft an den Sonderschulen für Lernbehinderte läßt die These zu:

> Die Grundschulen geben Heranwachsenden aus den unteren sozialen Schichten nicht die zur schulischen Sozialisation erforderlichen Hilfen.

Die undifferenzierte Einleitung der schulischen Sozialisation bei der Einschulung in die Grundschulen widerspricht m.E. der in unserer pluralistischen Gesellschaft geforderten Chancengleichheit im schulischen Erziehungsprozeß, da die milieubedingten Unterschiede in der Gesamtdisposition der einzelnen Schüler nicht berücksichtigt werden;die Bemühungen

um eine staatlich geregelte Vorschulerziehung sind unter diesem Aspekt zu begrüßen.

Besondere Schwierigkeiten ergeben sich für die Kinder der Unterschicht im Bereich der sprachlichen Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler. "Die erfolgreiche Verständigung hängt wesentlich davon ab, wie sehr sich die Codes der Partner ähneln. Man muß befürchten, daß Kinder der sozialen Unterschicht weniger von dem schulischen Informationsgehalt profitieren, weil sie Schwierigkeiten haben, den vom Lehrer benutzten Code zu verstehen."(51)

"Einerseits fehlen dem Kind aus der Unterschicht geeignete Anhaltspunkte, die es ihm erlauben würden, eine persönliche, emotionale Beziehung zum Lehrer herzustellen, sich mit ihm zu identifizieren. Vom Standpunkt des Kindes aus der Unterschicht muß der Lehrer fremd und unpersönlich erscheinen, solange er sich der formalen Sprache bedient. Da das Kind aus der Unterschicht nur die restriktive Sprache kennt -eine Sprachform, die unter Gleichgestellten gesprochen wird- und es diese oft in Situationen verwendet, für die sie nicht paßt. Ein solches Verhältnis führt aber zwangsläufig zu geringeren Schulleistungen und niedrigem Leistungsstreben des Schülers."(52)

"Dieser Umstand begrenzt in radikaler Weise Ausmaß und Art seiner Objektbeziehungen. So sind Kinder aus der Mittel- und solche aus der Arbeiterklasse als Folge der verschiedenen Formen ihres Sprachgebrauchs auf verschiedene Ebenen des Lernens ausgerichtet."(53)
Es darf als erwiesen angesehen werden, daß die sprachliche Behinderung die Entwicklung der Intelligenz nachteilig beeinflußt und damit die Sozialisation erschwert.

Ein Viertel der Schülerpopulation ist bei einem "Intelligenzquotienten unter 90, ... von vornherein dazu prädestiniert ..., im Frontalunterricht zu versagen. Die Kinder sind den auf durchschnittliche und oft auch auf überdurchschnittliche Intelligenz abgestimmten Anforderungen nicht gewachsen."(54)

Der aufgezeigte Zusammenhang zwischen sozialer Umwelt und den Schülerleistungen in der 'normalen' Schulklasse, führt über schulische Mißerfolge und Aussonderung aus der 'Volksschule' zur Zuordnung dieser Kinder zur gesellschaftlichen

Randgruppe der Lernbehinderten.

Die äußerst lebensbedeutsame Maßnahme der Umschulung von der 'Volksschule' zur Sonderschule wirkt besonders nachteilig auf die Persönlichkeitsentwicklung, denn "im Gegensatz zu schwer geistig Behinderten, deren Intelligenz kaum zu einer vollen Einsicht in die eigene Sonderrolle ausreicht, erlebt das lernbehinderte Kind sein Versagen auf den verschiedenen Bereichen und das fortschreitende Absinken seines Sozialprestiges mit."(55)

Eine schulische Rehabilitation ist theoretisch zwar möglich, wird, von Einzelfällen abgesehen, praktisch nicht durchgeführt. Stattdessen wird von einigen Vertretern der Institution Sonderschule für Lernbehinderte eine wissenschaftlich nicht begründbare Undurchlässigkeit des Sonderschulwesens angestrebt. Die These: "Wer einmal in die Sonderschule eingewiesen ist, ist hier am besten aufgehoben und verbleibt in ihr bis ans Ende der Schulzeit",(56) ist Ausdruck einer falschverstandenen Hilfe bei der schulischen Sozialisation.
Da die Pflichtschulzeit erst mit der Erfüllung der dreijährigen Berufsschulzeit endet, ist die Konsequenz eines solchen Verständnisses der Lernbehinderung die Propagierung der "Berufe für Lernbehinderte"(57); Lernbehinderung ist hier ein unauflösbarer Zustand, welcher soziale Determinierung in der unteren sozialen Schicht über Schule und Beruf nach sich zieht.

Übersehen wird , daß von der industriellen Arbeitswelt her, insbesondere bedingt durch die Produktionsformen, die berufliche Sozialisation lernbehinderter Jugendlicher unter den gleichen Bedingungen wie bei Hauptschulabgängern erfolgen muß; die Betriebe lassen keinen Spielraum für Sonderbedingungen, und Sonderwerkstätten für Lernbehinderte stehen meines Wissens nicht zur Diskussion.

Eine Herausforderung an das deutsche Schulwesen ist die in Rußland vorherrschende Konzeption, welche davon ausgeht, "daß nahezu alle Kinder in der Lage sind, die rigorosen Anforderungen der Schule zu erfüllen. Das Versagen eines Kindes wird nicht als Ergebnis einer organisch bedingten Unfähigkeit betrachtet, sondern eher als das Versagen des sozialen Systems, die erforderlichen Motivationen zu er-

zeugen und wirksame Lernsituationen zu schaffen. Wenn wir auch nicht der in Rußland hinter dieser Auffassung stehenden Sozialphilosophie zustimmen,"(58) so können wir uns diese These im Bereich der Lernbehindertenpädagogik insoweit zu eigen machen, als die seitens der Grund- und Hauptschule gemachten Prämissen für einen normalen Unterricht einem Großteil dem im Verlauf der schulischen Sozialisation ausgesonderten Kinder keine optimalen Lernhilfen anbieten konnte und somit letzthin die geforderte Chancengleichheit im Erziehungsfeld der Schule verhindert.

Die Sonderschule für Lernbehinderte hat m.E. eine andersgeartete Rehabilitationsaufgabe, als sie z.B. bei Sonderschulen für Körperbehinderte oder Erziehungsschwierige gegeben ist; ihre Aufgabe ist es, von den besonderen Gegebenheiten der Lernbehinderten ausgehend, über besondere Lernhilfen eine 'normale schulische und berufliche Sozialisation anzustreben (die implizierte Frage der Eigenständigkeit als Schulform sei hier nicht erörtert).

Es wird nicht ein dem Mittelstand entsprechendes Verhalten der Schüler anzustreben sein, der Heranwachsende muß vielmehr befähigt werden, im Rahmen normaler sozialer Gruppen auftretenden Konflikte zu bewältigen.

Die Schaffung angepaßter, günstiger Lernsituationen für Lernbehinderte setzt voraus, daß die in der Person des Heranwachsenden begründeten Voraussetzungen erfaßt und eine dem Schüler und den Schulzielen adäquate Unterrichtsstrategie entwickelt wird.
Der von mir entwickelte GRUPPENARBEITSUNTERRICHT ist ein Versuch, diese Aufgabe zu lösen.

2. Sozialisation und Kooperation in ihrer Bedeutsamkeit für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT

2.1. Die berufliche Sozialisation

"Der Begriff der Sozialisation ist in den letzten Jahrzehnten im Zusammenhang mit der Forschung zu dem Problemkreis Kultur und Persönlichkeit, einer interdisziplinären Aufgabe der Soziologie, Anthropologie und Psychologie, in lebhaften Gebrauch gekommen."(1) Sozialisation und Sozialisierung werden in der Literatur synonym gebraucht, wobei das Wort Sozialisierung zweifache Bedeutung erhält. Einmal wird unter dem Begriff Sozialisierung "die Überführung von Wirtschaftsgütern (besonders von Produktionsmitteln) in Gemeineigentum"(2) verstanden, zum anderen verstehen Sozialwissenschaftler darunter die Vorbereitung und Eingliederung des Heranwachsenden in die soziokulturelle Gemeinschaft.

Im pädagogischen Sprachgebrauch sind beide Wörter ungebräuchlich(56);unter den Begriffen "Sozialpädagogik" und "Sozialerziehung" wird in der Pädagogik die "Lehre von der Erziehung zum sittlichen Sozialverhalten"(3) verstanden. Diese "Sozialerziehung" kann als eine Methode der Sozialisation im schulischen Erziehungsfeld betrachtet werden.

Um eine falsche Deutung des Wortes"Sozialisierung"zu vermeiden, benutze ich in dieser Arbeit das Wort "Sozialisation", welches nach CLAUSEN insbesondere auf DOLLARDs sozialpsychologischen Darstellungen der Sozialisation zurückgeführt werden kann.(4)
DOLLARD faßt den Begriff der Sozialisation sehr weit als Ausbildung des einzelnen für das Zusammenleben in seinen Gruppen.(5)
In der deutschsprachigen Literatur findet die Explikation DOLLARDs ihren Niederschlag. Der Duden differenziert zwischen "Sozialisation" als "Prozeß der Einordnung des einzelnen in die Gemeinschaft" und der "Sozialisierung" als "Verstaatlichung"(6), KÖNIG und andere benutzen im "Handbuch der Empirischen Sozialforschung" den Begriff "Sozialisation" ebenfalls im Verständnis DOLLARDs.(7)

Sozialisation wird in dieser Arbeit verstanden als ein Lernprozeß, der den einzelnen befähigt, am Gruppenleben teilzunehmen. "In jeder Theorie der Sozialisierung ist ...

impliziert, daß die Sozialwerdung des Menschen, der Erwerb von Werthaltungen und normreguliertem Verhalten kein ausschließlich genetisch gesteuerter Prozeß ist."(57)
PARSONS weist nach, daß während der Sozialisation allgemeines Rollenverhalten exemplarisch erlernt wird.(8)
Diese Feststellung ist für meine Untersuchung von grundlegender Bedeutung, da ihr die Annahme zugrunde liegt, daß z.B. ein allgemeines Rollenverhalten, in Schulen geübt, den Heranwachsenden befähigt, seine Rolle im Betrieb zu übernehmen, ohne daß es zu einem unauflösbaren Konflikt mit seinen bisherigen Rollenmustern kommt.
Eine dynamische Betrachtung der Sozialisation läßt eine Einteilung dieses permanenten Lernprozesses in zwei große Phasen zu: 1. Der Sozialisation im Kindesalter,
2. der Sozialisation im Erwachsenenalter.
"Den Zusammenhängen zwischen Kindheits- und Erwachsenensozialisation wurde bis jetzt noch nicht ausführlich nachgegangen."(9)
Bei der pädagogischen Betrachtung der beruflichen Sozialisation schließe ich mich den Ausführungen LÜSCHERs an und verstehe darunter die Vorbereitung auf die Meisterung des sozialen Lebens in den beruflichen Organisationsformen.(10) Sie geschieht nicht erst im Erwachsenenalter, sondern bei allen Heranwachsenden, welche keine weiterführenden Schulen besuchen, bereits im Jugendalter; dies trifft für die Gesamtheit der Lernbehinderten zu. Die berufliche Sozialisation sollte darüber hinaus bereits im schulischen Erziehungsfeld vorbereitet werden.

Schwierigkeiten bei der beruflichen Sozialisation, verstanden als Ausdruck einer Behinderung beim Erlernen des adäquaten Rollenverhaltens, kann auf falsche oder mangelhafte Vorbereitung zurückgeführt werden; diese Phase mangelhafter oder falscher Vorbereitung fällt aber in die Schulzeit. KLAUER sieht den Zusammenhang zwischen vorberuflicher Schulerziehung der Lernbehinderten und der beruflichen Sozialisation, wenn er empfiehlt, "die soziale Tugend des Zusammenlebens zu pflegen, das Hilfsschulkind gemeinschaftsfähig zu machen, kurz - es zu sozialisieren."(11) KLAUER geht davon aus, daß der Jugendliche -eingeschlossen ist der Lernbehinderte- ein Verhaltensgrundmuster erlernen muß, welches es ihm ermöglicht, zu seinen Arbeitskollegen in Beziehung zu treten, um die berufliche Sozialisation

zu vollziehen.
Nicht beantwortet ist zur Zeit die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Heranwachsenden genügend auf die Arbeitswelt vorbereitet sind; ob sie zum Zeitpunkt ihrer Entlassung aus der Vollzeitschule befähigt sind, die ihnen zuerkannte Rolle in einer Arbeitsgruppe zu übernehmen. Neben einer ausreichenden intellektuellen Befähigung müssen diese Jugendlichen über genügende Erfahrungen im sozialen Umgang verfügen.
Die Schule muß in ihren curricularen Überlegungen die Veränderungen der Produktionsformen berücksichtigen: industrielle Produktionsformen erfordern eine andersartige Vorbereitung als handwerkliche. Der Schule ist es kaum möglich, ihre Schüler die vielfältigen sozialen Beziehungen der betrieblichen Arbeitswelt direkt erfahren zu lassen. Ich stimme mit SCHWERDTFEGER überein:" Alle Versuche, den Schülern auf dem Wege der Schülerselbsttätigkeit eine unmittelbare Erfahrung der Arbeit zu ermöglichen, bleiben auf den Arbeitsakt und damit auf den formal-autonomen Aspekt beschränkt und können allenfalls kleingruppenhafte Sozialbeziehungen der unmittelbaren Zusammenarbeit einsichtig machen."(12)
Diese kleingruppenhaften Sozialbeziehungen sind aber in der realen Betriebssituation für die berufliche Sozialisation von entscheidender Bedeutung. In der kleinen Arbeitsgruppe entscheidet sich, ob der Jugendliche trotz evtl. Konflikte das Bewußtsein entwickelt, in die Bezugsgruppe integriert zu sein, was ihn wiederum motiviert, seine Rolle als Mitarbeiter zu erfüllen. Für den Lernbehinderten, dessen Aufstiegschancen in der Betriebshierarchie gering sind, ist die Einsicht in die Gesamtstruktur des Betriebes weniger bedeutsam als die Einsicht in die Bedingungen des Sozialgebildes Arbeitsgruppe.
"Der Mechanismus der sozialen Entfaltung wird nur bei solchen Menschen wirksam, denen es ihre Persönlichkeit erlaubt, vollwertige Mitglieder der betreffenden Gruppe zu werden."(13)
"Menschliches Leistungsverhalten kann hinsichtlich seiner Voraussetzungen, seiner Leistungsparameter, spontanen oder bewußten Initiativen, seiner Zielstrebigkeit und bezüglich einer Anzahl anderer Aspekte sowohl als Ausdruck individueller Einmaligkeit wie auch als Wirkung gesellschaft-

licher Determination betrachtet werden. Individuelle Einmaligkeit und gesellschaftliche Determination stehen in einem komplizierten Zusammenhang. ... Das Individuelle ist das Soziale in einer bestimmten Einmaligkeit."(14)

"Das sachliche Ziel der Gruppenarbeit hat 'sachkundige Leistungsfähigkeit' zum Inhalt. ... Das soziale Ziel berücksichtigt die gemeinsame Arbeit, die heute notwendiger denn je ist. Hierbei geht es um die Erziehung zur echten Mitarbeit und Mitverantwortung."(15) GREWE und MESECK

stellen für den deutschen Kulturraum in ihrer Berufsanalyse fest, daß in kooperativ arbeitenden Gruppen, wie am Beispiel der Maschinenschlosser gezeigt wird, "große Anpassungsbereitschaft" negative Auswirkungen hat, da sie das Gesamtbetriebsklima stört (16)(erwartet werden z.B. kritische Stellungnahmen zur Unfallverhütung oder Vorschläge zur Ausschaltung von Fertigungsfehlern).

Die Schule, insbesonder die Berufsschule, darf ihre Schüler daher nicht zur mechanistischen Anpassung an bestehende Arbeitsbedingungen erziehen, sondern sie muß den Schülern in einem schulischen Vorgriff Einsicht in die Vielfalt der sozialen Beziehungen in den Betrieben ermöglichen, die es ihnen erlaubt, ihre Rolle als Mitarbeiter zu erfüllen.

Soziale Erfahrungen innerhalb überschaubarer Arbeitsgruppen zu erlernen , ist für die berufliche Sozialisation Lernbehinderter in der konkreten Betriebssituation meist nicht im erforderlichen Umfang möglich, letztes pädagogisches Übungsfeld zum Erlernen des berufsadäquaten Rollenverhaltens ist für diese Jugendlichen die Berufsschule.

2.2. Die Kooperation in der betrieblichen Produktion

"Kooperation als allgemeiner sozialer Prozeß bildet den Gegenstand verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen."(17) GARDNER und MURPHY weisen nach, daß die Fähigkeit zur Kooperation ein Ergebnis von Lernprozessen ist.(18)
Unter betriebssoziologischem Aspekt ist Kooperation ein entscheidender Faktor der Produktionssteigerung.(19)
Im pädagogischen Sprachgebrauch ist der Begriff Kooperation nicht nachweisbar. Lexikographisch ist jedoch die Tendenz

feststellbar, von der wirtschaftlichen Bedeutung des Wortes zu einer allgemeineren Begriffsbestimmung, als "Zusammenwirken auf ein gemeinsames Ziel hin".(20)

Der Begriff "Kooperation" faßt demnach ein soziales und ein wirtschaftliches Phänomen der Arbeitswelt.

Um die für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT bedeutsamen Kriterien der Kooperation zu eruieren, unterscheide ich mit WIEDEMANN die "teamartige Kooperation", die "gefügeartige Kooperation" und die "Einzelarbeitsplätze mit kooperativer Bindung."(21)

In einer grundlegenden Untersuchung haben POPITZ, BAHRDT, JÜRES und KESTING die "teamartige" und die "gefügeartige" Kooperation unterschieden.(22) Diese Autoren treffen folgende Unterscheidungen:
Die <u>teamartige</u> Kooperation ist dadurch charakterisiert, daß im Rahmen eines durch die Betriebsleitung erteilten Arbeitsauftrages die Arbeitsgruppe über die Arbeitsteilung mitentscheiden kann, der einzelne jedoch die übernommene Aufgabe weitgehend selbständig löst.
Die technischen Anlagen sind nicht bestimmend für den Arbeitsvollzug und haben keinen Einfluß auf die Gruppendynamik.

Die Freizügigkeit in der Arbeitsgestaltung ermöglicht die wechselseitige Unterstützung der Gruppenmitglieder bei Schwierigkeiten im Arbeitsvollzug.

Da der Arbeitsauftrag als Gruppenauftrag erteilt wird, kann der einzelne nur innerhalb der Gruppenentscheidung seine individuelle Arbeitsgestaltung vornehmen; das Ziel, die gemeinsame Leistung, fordert die Ausbildung eines Gruppenbewußtseins und die damit verbundene Anerkennung der Gruppennormen, welche ihren Ausdruck in der gemeinsamen Werkleistung finden.

In der <u>gefügeartigen</u> Kooperation wird der Arbeitsablauf durch die eingesetzten Maschinen bestimmt, eine Gruppendisposition ist nur in sehr beschränktem Umfang möglich, da der einzelne an seine Maschine und deren Fertigungstempo weitgehend gebunden ist; die Arbeitsdisposition erfolgt in der Regel außerhalb der Fertigung, im sogenannten Büro für Arbeitsvorbereitung. Die Kooperation ist hier

durch die technische Anlage bedingt, welche an Stelle der Arbeiter in den Mittelpunkt der Arbeitsplanung rückt. Die Maschine zwingt den Arbeiter zu der jeweiligen Reaktion, Hilfen durch Mitarbeiter sind nur in begrenztem Umfang möglich.
Da der reibungslose Ablauf der Gesamtproduktion nur dann gewährleistet ist, wenn die Arbeitsvollzüge aller an der speziellen Produktion Beteiligten aufeinander abgestimmt sind, entstehen soziale Beziehungen innerhalb der Arbeitsgruppen.

Ein Versagen bei der Bedienung der technischen Anlage führt in der gefügeartigen Kooperation zu einer finanziellen Schädigung der Mitarbeiter, da die Entlohnung von der Gruppenleistung abhängt. Der Leistungsanspruch gegenüber dem einzelnen Arbeiter wird durch die technische Anlage fixiert, deren Funktionieren der wesentliche Ausdruck dieser Form kooperativer Produktion ist.

WIEDEMANN unterscheidet über POPITZ u.a. hinaus die Einzelarbeitsplätze mit kooperativer Bindung."Der Arbeitsvollzug bedeutet hier, daß jeder die ihm übergebenen Arbeitsaufträge auf seiner Maschine fertigen muß. Erst anschließend, wenn die fertigen Stücke weitergegeben werden, tritt die Kooperation ein; sie besteht also aus dem Hintereinander-geschaltet-Sein selbständiger Arbeitsvollzüge. Das bindende Element ist nicht die Maschine, sondern das weiter zu transportierende und jeweils weiter zu bearbeitende Werkstück. Ein Sich-aufeinander-Einstellen, ein Sich-Abstimmen und -Kontrollieren erfolgt demnach nicht während des Arbeitsvollzuges und ist streng genommen bei einem reibungslosen Durchfluß auch gar nicht notwendig.""Weil aber differierende Lohninteressen bestehen, obliegt den Arbeitskollegen die Aufgabe, um eine gemeinsame Basis zu ringen. Beständig hat sich somit in der Praxis jeder an den anderen anzupassen und sich mit den Eigeninteressen des anderen auseinanderzusetzen." Ein Gruppeninteresse oder eine Gruppennorm gibt es nicht, diese "Kooperationsform der mechanischen Fertigung wird primär durch die Ansprüche der Arbeiter, durch das psychische, subjektive Moment differierender Interessen und durch die damit verbundenen seelischen und zwischenmenschlichen Spannungen charakterisiert."(23)

Für lernbehinderte Jugendliche, die in der Regel mit fünfzehn Jahren in die Produktion eingegliedert werden, scheidet die gefügeartige Produktionsform als bedeutsam bei der beruflichen Sozialisation aus, da diese Jugendlichen keine Fließbandarbeit ausführen dürfen (24); für die Einzelarbeitsplätze mit kooperativer Bindung kommen diese Jugendlichen ebenfalls nicht in Betracht, da diese Arbeitsplätze nur von qualifizierten und erfahrenen Arbeitern eingenommen werden können, wie SCHACHTNER es für die Arbeitsplätze des Webers und Maschinenführers in der automatisierten Fertigung nachweist.(25)

Die teamartige Kooperation läßt durch ihre relative Unabhängigkeit des einzelnen von der technischen Einrichtung und dem Arbeitsfortschritt der übrigen Gruppenmitglieder den für die Persönlichkeitsbildung notwendigen Spielraum. Die charakteristischen Kriterien der teamartigen Kooperation,"Gruppendisposition", "gegenseitige Hilfe" und die Herausbildung von "Leistungs- und Verhaltensnormen" sind nicht nur berufsrelevant, sondern in unserer nach sozialer Sicherheit und Steigerung des Lebensstandards strebenden Gesellschaft, relevant für das gesamte Gesellschaftssystem.

Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT fordert die teamartige Kooperation vom Schüler eine aktive Teilnahme am Gruppen-, d.h. am Schulgeschehen, da Leistungsfähigkeit und das soziale Klima in den Arbeitsgruppen von der Bereitschaft jedes Gruppenmitgliedes abhängen, seine Fähigkeiten im Sinne des Gruppenzieles (Lernziel) voll einzusetzen. Mangelnde Bereitschaft,den Bedingungen der teamartigen Kooperation zu genügen, führt bei der beruflichen Sozialisation der Lernbehinderten nach meinen Erfahrungen häufig zu Konflikten; teamartige Kooperation erzwingt eine im Gruppeninteresse notwendige, sonst im schulischen Raum bei Lernbehinderten nur schwer erreichbare soziale Aktivität. Aus pädagogischer Sicht zeichnet sich die teamartige Kooperation durch ihr sozialerzieherisches Moment aus; die Realisierung dieser Produktionsform im schulischen Erziehungsfeld erfordert jedoch erhebliche curriculare Vorüberlegungen.

Meine Entscheidung, innerhalb der Berufsschule die Bereitschaft der Lernbehinderten zu teamartiger Kooperation zu fördern, findet im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT ihren pädagogischen Ausdruck.

2.3. Beruf und Lernbehinderung

"Die soziale Bedeutung des Berufes ergibt sich aus dem Umstand, daß die geregelte und erfolgreiche Hervorbringung von Bedarfs- und Kulturgütern die arbeitsteilige Organisation des gesellschaftlichen Produktionsprozesses voraussetzt. Dieser Aufbau aber bedingt eine differenzierte, auf Befähigung und Ausbildung gegründete Arbeitssonderung einzelner Mitglieder und Gruppen, die wir heute mit den speziellen Begriffen 'Beruf', 'profession', 'working' ... zu umschreiben pflegen."(26)

Neben diesem gesellschaftlichen Aspekt des Berufes muß stets dessen Bedeutsamkeit für das Individuum gesehen werden. "Aus der Tatsache, daß er den gesellschaftlichen Standort des einzelnen Berufsträgers in der Hierarchie des Klassenaufbaues anzeigt. Neben der Volks- und Rassenzugehörigkeit, neben Besitz- und Standesverhältnissen ist der Beruf eine der wichtigsten Voraussetzungen für die gesellschaftliche Stellung des einzelnen."(27)

Unter historischem Aspekt ist der Wandel der Berufe seit Beginn der Umgestaltung der Produktionsformen im 19.Jahrhundert, welcher mit einer Umstrukturierung der Gesellschaft einhergeht, für die Situation der Lernbehinderten von besonderer Bedeutung.

Dieser Prozeß der Umgestaltung der Produktionsformen, welcher von der handwerklich-individualistischen zur industriell-kooperativen Form führt, ist bis heute noch nicht abgeschlossen. Die diesen beiden Produktionsformen zugrunde liegenden Berufsverständnisse werden deutlich in den Berufsausbildungsmodellen, die als Grundlage der Berufsausbildung die Haltungen der zukünftigen Berufsträger wesentlich bestimmen; die sich u.a. abzeichnende Problematik der 'ungelernten' Arbeiter wird hier nicht aufgegriffen.

Das Modell handwerklicher Berufsausbildung kann aus den Veröffentlichungen des Institutes für Berufserziehung im Handwerk eruiert werden; es deckt sich mit dem von Fr. SCHLIEPER entwickelten Modell einer "wirtschaftsberuflichen Erziehung".(28) Anknüpfend an das mittelalterliche Weltbild, wird eine ganzheitliche, ständische Berufserziehung angestrebt, deren Ziel die christlich sittliche Persönlichkeit ist.

Die in diesem Modell geforderte ganzheitliche Erziehung zeichnet sich durch drei Wesenseigentümlichkeiten aus:

1. Die Teilhabe an den geistigen Werten und die Einsicht in die Wertzusammenhänge,
2. die Fähigkeit zum Aufnehmen und Weitergeben der Kultur,
3. das Ausgerichtetsein auf eine Wertordnung, die dem "Sinn des Lebens" entspricht.(29)

Die in diesem Modell gemachten Prämissen setzen eine homogene Gesellschaft voraus, wie sie heute kaum noch in Lebensräumen unserer Kultur zu finden sein wird.

Die Strukturierung unserer pluralistischen Gesellschaft, ihre unterschiedlichen Wertordnungen und die Möglichkeit individueller Sinnfindung, wie sie in unserer Verfassung verankert sind, fordern ein Ausbildungsmodell, das diesen gesellschaftlichen Bedingungen angepaßt ist.

In dem an vorindustrielle Gesellschafts- und Produktionsformen orientiertem Modell hat der Berufsstand des Handwerkers nicht nur die berufliche, sondern gleichzeitig die gesamtkulturelle Eingliederung der Heranwachsenden zu vollziehen.

Die Integration des einzelnen in einen geschlossenen Lebens- und Berufskreis wird mit Beginn des industriellen Zeitalters für weite Kreise unserer Gesellschaft nicht mehr aktuell; stattdessen erforderten die durch technische Neuerungen bedingten wechselnden Arbeitsbedingungen neben differenzierteren Fähigkeiten vor allem die Bereitschaft zur Rollenübernahme in wechselnden Bezugssystemen.

An Stelle der Integration in einen Berufsstand tritt in unserer industriellen, pluralistischen Gesellschaft die berufliche Sozialisation. Die Berufsvorbereitung kann sich nicht mehr auf die Vermittlung tradierter Arbeitstechniken und Verhaltensmuster beschränken, sie muß vielmehr den Auszubildenden auf eine permanente Auseinandersetzung mit der sich ständig ändernden Arbeitswelt vorbereiten und ihm ein technisches und soziales Grundwissen als Hilfe zur Konflikt- und Aufgabenbewältigung vermitteln.

Den differenzierten Leistungsansprüchen der Produktion entspricht ein stufenförmig differenziertes Ausbildungssystem, welches auf die Eingliederung in Berufsgruppen

vorbereitet, deren Erwartungen gegenüber Berufsneulingen annähernd gleich sind.

Die in einer gestuften Ausbildung vorgenommene Differenzierung unter dem Aspekt, den individuellen Dispositionen angemessen, jedem Ausbildungswilligen ein erreichbares Ausbildungsziel anzubieten und gleichzeitig den Bedürfnissen der Betriebe nach weitgehender Differenzierung der erlernten Fertigkeiten zu genügen. Dieses Ausbildungssystem ist in vertikaler Ebene gekennzeichnet durch Befähigungsebenen, in horizontaler Sicht durch Fachorientierung.(30)
Unserer wissenschaftlich differenzierten Welt adäquat, ist die berufliche Ausbildung als Einführung in einen Teilbereich der Berufswelt zu verstehen; ein solches ideologiefreies Verständnis der beruflichen Ausbildung gibt lernbehinderten Jugendlichen eine echte Ausbildungschance.

Heranwachsende, die aufgrund ihrer historischen Bedingungen den Anforderungen einer ganzheitlichen "Lehre" nicht gewachsen sind (z.B. Lernbehinderte), die eine 'universale' Berufsausbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht erfolgreich beenden würden, sind nach meinen Beobachtungen in der Lage, eine berufliche Qualifizierung über eine gestufte Ausbildung zu erwerben.

Die Erfahrungen der Krupp-Ausbildungsbetriebe mit Lernbehinderten innerhalb der Stufenausbildung lassen den Schluß zu, daß Lernbehinderte im Berufsfeld der metallbearbeitenden Berufe die Stufe eins und teilweise die Stufe zwei erfolgreich durchlaufen und die Qualifikationen zum -Werker oder Facharbeiter erwerben können. (31)

Die Aussage, "daß die Hilfsschüler in der Berufstüchtigkeit hinter den Normalkindern erheblich zurückstehen," und daß dies keines Beweises bedarf (32), wird der beruflichen Umgangserfahrung nur begrenzt gerecht; sie ist offensichtlich an der ganzheitlichen Berufsvorstellung und den Auswirkungen mangelhafter oder nicht erfolgter Berufsausbildung orientiert.

Die immer schwieriger werdende Vermittlung der Entlaßschüler der Sonderschule für Lernbehinderte im Industriegebiet in Arbeitsverhältnisse (33) deutet darauf hin,

daß im Verlauf eines Mechanisierungs- und Automatisierungsprozesses die Zahl der Arbeitsplätze für ungelernte Arbeiter zurückgeht (34); die offenen Arbeitsplätze setzen bei den Bewerbern überwiegend eine berufliche Qualifikation voraus, die in einer Ausbildung (im weitesten Sinne) erworben wurde.
Innerhalb der frühindustriellen Wirtschaft wurden in hohem Maße Arbeitskräfte für maschinelle Tätigkeiten benötigt (Werkstofftransport, Werkstoffaufbereitung u.a.), die sogenannten ungelernten Arbeiter; die hoch industrialisierte Wirtschaft ersetzt diese 'Ungelernten' immermehr durch Maschinen (Automaten), deren Bedienung und Wartung eine qualifizierte Ausbildung voraussetzt, wenngleich von anderer Art als die traditionelle Lehre.

Trotz der größeren Chance, über eine Ausbildung in Industrieausbildungsstätten zu einem qualifizierten Berufsabschluß zu gelangen, streben Eltern und Pädagogen eine Ausbildung Lernbehinderter in handwerklichen Kleinbetrieben an (35). In der Annahme, das traditionelle Paarverhältnis Meister-Lehrling oder Geselle-Lehrling herrsche dort vor, übersehen diese, daß gerade die Kleinbetriebe aufgrund ihrer wirtschaftlichen Lage in der Regel die personalen Aufwendungen für eine angemessene Ausbildung der Lernbehinderten nicht leisten können. Angestrebt wird eine Fortsetzung eines seitens der Schule propagierten und oft falsch verstandenen individualisierenden Unterrichts in Form der 'individualisierenden' Meisterlehre; "so pädagogisch fruchtbar eine solche Einzelerziehung im individuellen Fall verlaufen kann, so zweifelhaft wird diese berufliche 'Hofmeistererziehung' in einem komplexer gearteten und beanspruchendem Zeitalter wie dem unsrigen."(36)

Berufsausbildung geschieht immer in Hinblick auf die Rollenerwartungen einer spezifischen Berufsgruppe und setzt eine eingehende Berufsanalyse voraus. Eine solche Berufsanalyse, als wissenschaftliche Grundlage einer Aussage über die berufserzieherisch notwendigen Maßnahmen innerhalb der Berufsausbildung, fehlt für fast alle Ausbildungsberufe. Eine Untersuchung über das Verhalten lernbehinderter Jugendlicher unter teamartig kooperativen Arbeitsbedingungen setzt aber eine Berufsanalyse voraus.

Beispiel einer gestuften Ausbildung, die auf einer Berufsanalyse aufbauend den derzeitigen Erfordernissen einer Ausbildung gerecht zu werden versucht, ist die Stufenausbildung der Firma Krupp. In nicht auf die Bedürfnisse eines Betriebes (auch nicht des Konzerns) abgestellten Ausbildungsgängen kann aufgrund der Testergebnisse (siehe 5.2.2. Berufsausbildungsfähigkeit) der Lernbehinderte eine Qualifizierung für den Beruf des "Maschinen-, Montage- oder Elektrowerkers" erreichen, je nach Ausbildungserfolg kann eine weitere Qualifizierung angestrebt werden. (37)
Die auf diese Qualifikationen aufbauenden Berufe mit Arbeitsplätzen für Betriebswerker zeichnen sich in der Arbeitsplatzanalyse insbesondere durch die Produktionsform der teamartigen Kooperation aus. "Der Maschinenschlosser muß grundsätzlich fähig und bereit sein, sich an die menschlichen Besonderheiten der Mitarbeiter soweit anzupassen, daß keine Störung für das gemeinsame Arbeitsziel entstehen kann. Er darf und muß Initiative in dem Maße entwickeln, wie sie der Gruppendynamik zugute kommt. Daraus ergibt sich, daß eigenbrötlerisch und stark egozentrisch veranlagte Menschen ungeeignet sind; ebensowenig brauchbar sind die, die in übernormalem Maße zur Gruppenbildung neigen, da bei ihnen die weitere Anpasssung an den größeren Betriebsrahmen nicht zustande kommt."(38)
Die zweite Ausbildungsstufe kann von einem Teil der Lernbehinderten auch dann mit Erfolg abgeschlossen werden, wenn gegenüber den z.Z. des Eintritts in die Stufenausbildung festgestellten Eignungsprüfungsergebnissen keine Verbesserung der Dispositionen erreicht wird; m.E. ist jedoch bei pädagogisch angemessener Förderung während des ersten Ausbildungsjahres aufgrund positiver Motivation eine Verbesserung der Gesamtdisposition zu erwarten.

Das Ausbildungsziel der zweiten Stufe, der "Facharbeiter", mit den Ausbildungsrichtungen "Maschinen-, Montage- und Schweißfacharbeiter", schließt in den Berufen der beiden erstgenannten Ausbildungsrichtungen ebenfalls die Forderung nach der Befähigung zu teamartiger Kooperation ein.(39)

Die dritte Ausbildungsstufe, die zum "qualifizierten Facharbeiter" ausbildet, ist für die Ausbildung Lernbehinderter von geringer Relevanz und wird daher von mir nicht weiter behandelt.

Nur wenige Lernbehinderte nahmen bisher die ihnen in der Stufenausbildung angebotene Ausbildungschance wahr, trotz positiver Einstellung der zuständigen Ausbildungsleiter und erheblichen Bedarfes an Betriebswerkern in der Industrie.
Die an der relativ geringen Zahl in der Krupp-Stufenausbildung qualifizierten Lernbehinderten gewonnenen Erkenntnisse sind wertvolle Anregungen zu weiteren Überlegungen in der Diskussion über die berufliche Sozialisation der lernbehinderten Jugendlichen. Ziel einer weiterführenden Diskussion sollte die Aufhebung der Regel sein, nach der die Entlaßschüler der Sonderschule für Lernbehinderte als ungelernte Arbeiter, ohne eine Berufsausbildung, in die Produktion eintreten, trotzdem der Wunsch nach einer Berufsausbildung bei den meisten lernbehinderten Jugendlichen vorhanden ist (vergl. 5.3.5. Die Berufswünsche ...). Versuche einer Ausbildung im Handwerk führen in den seltensten Fällen zum Erfolg, da dem Lernbehinderten in dem dortigen Ausbildungssystem keine Alternative zur "Ausbildung zum Vollberuf" angeboten wird.

Die Abnahme der Arbeitsplätze für ungelernte Arbeiter und die Schwierigkeiten der Lernbehinderten innerhalb einer Ausbildung zum Vollberuf machen die berufliche Sozialisation dieser Jugendlichen zu einem gesellschaftlichen Problem, da ihre Nichteingliederung in den Produktionsprozeß neben der finanziellen Belastung vor allem als eine weitere Diskriminierung erfahren wird und diese Jugendlichen dann leicht über dissoziales in asoziales Verhalten gedrängt werden.
Die Rehabilitation lernbehinderter Heranwachsender muß aus obigen Gründen bereits zu Beginn der beruflichen Sozialisation, also noch in der Schule, erreicht werden.

2.4. Der Lernbehinderte in der betrieblichen Arbeitswelt

Der Übergang von der Vollzeitschule in die Arbeitswelt ist für die meisten Sonderschulentlassenen besonders schwierig, da sie als ungelernte Arbeiter in die Produktion eintreten. Eine berufliche Sozialisation, wie sie den altersgleichen Jugendlichen überwiegend innerhalb einer Ausbildung zuteil wird, fehlt.

"Aus der Schule treten viele Jugendliche in Betriebe ein,

in denen die Erwachsenen nicht auf die besonderen Bedürfnisse der jungen Mitarbeiter Rücksicht nehmen, sondern sie als ihresgleichen behandeln."(40)

Den erwachsenen Mitarbeitern fehlt in der Regel die Einsicht in die Probleme der betrieblichen Eingliederung lernbehinderter Jugendlicher, Konflikte, welche zur Entfernung des Lernbehinderten aus der Arbeitsgruppe führen, sind trotz beiderseitigem Willen zur Zusammenarbeit zu beobachten.(41)
Wird die Produktion als Konstante angenommen, muß festgestellt werden, daß,im Falle eines Scheiterns der betrieblichen Eingliederung, der lernbehinderte Jugendliche den Anforderungen des Arbeitsplatzes nicht genügen konnte. Der häufige Arbeitsplatzwechsel in den ersten Jahren nach der Entlassung aus der Vollzeitschule beruht in den überwiegenden Fällen auf Kündigung des Arbeitsverhältnisses seitens des Arbeitgebers; als Grund wird vor allem die soziale Unangepaßtheit in Verbindung mit einem Nachlassen der Leistungsbereitschaft genannt.(42)

Die fehlende oder ungenügende "Einführung in den Lebenskreis der Arbeit"(43) ist m.E. eine der Ursachen, die den Lernbehinderten in unlösbare Rollenkonflikte bringen und damit seine Eingliederung in die Arbeitsgruppe verhindern.

"Zwar bereitet es heute keine Mühe, einen Arbeitsplatz zu erhalten; nicht selten scheitert aber der lernbehinderte Jugendliche an den Anforderungen, denen er nicht gewachsen ist, nicht zuletzt auch an den menschlichen Verhältnissen."(44)
Selbst zu Zeiten wirtschaftlicher Hochkonjunktur und extremen Arbeitskräftemangel in der Industrie war dies zu beobachten gewesen;z.B.im Dezember 1967 waren von 179 arbeitslosen Jugendlichen, die beim Essener Arbeitsamt registriert waren, 104 (58%) ehemalige Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte.(45) (Vergl. Anm. 33, S.388)

"Der Mißerfolg am Arbeitsplatz ist hier nicht vordringliche Folge mangelnder Fähigkeiten, sondern schlechten sozialen oder arbeitscharakterlichen Verhaltens."(46)

Die betriebliche Eingliederung lernbehinderter Jugendlicher scheitert demnach aufgrund von Rollenkonflikten; von allen Beteiligten wird zu wenig beachtet, daß Leistungsbereitschaft und Sozialverhalten komplementäre Rollenbestand-

teile sind, die sich in den Erwartungen gegenüber dem 'Mitarbeiter ausdrücken.

"Der Industriebetrieb und die Industrie im allgemeinen stehen nicht isoliert in unserer Gesellschaft. Sie haben ihr nicht nur den Namen der 'industriellen Gesellschaft' gegeben, sondern durchdringen diese mit ihren Werten, ihren Strukturen und Konflikten. Daß Menschen einen großen Teil ihres Lebens außerhalb und unabhängig von der Familie (Schule) in Fabriken und Betrieben zubringen und ihr Sozialleben von der Leistung bestimmt wird, sind Tatsachen und Phänomene."(47)

Eine Hauptaufgabe einer Berufsgrundbildung ist "die Vermittlung sozialer Grunderfahrungen und Grundkenntnisse, die ein wirkliches Verstehen unseres Sozialgefüges und eine Bewältigung der gesellschaftlichen Zusammenhänge zulassen."(48)

Es genügt nicht, dem Lernbehinderten technische Fertigkeiten und entsprechende Kenntnisse zu vermitteln, vielmehr müssen die Pädagogen erkennen, wie eng die berufliche Sozialisation ihrer Schüler mit der Übung kooperativer Arbeitsformen zusammenhängt, deren Kennzeichen die Möglichkeit zu unmittelbarer wechselseitiger Unterstützung ist; eine Produktionsform, die in der Arbeitswissenschaft teamartige Kooperation genannt wird.

"Voraussetzung ist das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller Mitglieder der Gruppe..... . Der einzelne muß daher notwendigerweise eine sozial kommensurable (vergleichbare) Haltung einnehmen, zumal er sich stets in Reichweite der Instanz befindet, die über sein Verhalten entscheidet. Diese Bedingungen sind für die Bewährung in der Arbeit oft bedeutsamer als die psychophysischen Fähigkeiten des Einzelnen."(49)

Bei der betrieblichen Eingliederung, mit ihrem Problem der Einordnung des jugendlichen Mitarbeiters in relativ kleine und daher überschaubare Leistungsgruppen, sind das soziale Verhalten und die Leistungsbereitschaft des einzelnen Gruppenmitgliedes als interdependent zu verstehen.

Die Bewährung in der Arbeitsgruppe und damit im Beruf ist demnach abhängig von dem Erlernen sozialer Verhaltensweisen.

Um die Situation der Lernbehinderten in Industriebetrieben zu verstehen, muß man sich deren innere Struktur vor Augen führen. So ist der Vorgesetzte im moderen Industriebetrieb nicht vergleichbar mit dem Handwerksmeister, der als Gruppenführer in der Werkstatt mittätig war und als Meister seines Faches alle Arbeiten erklären und vormachen konnte, er war als Führer gleichzeitig Arbeitskamerad. Der heutige Vorgesetzte gehört nicht mehr zur unmittelbaren Arbeitsgruppe, er steht außerhalb dieses Sozialgebildes, von wo aus er die Gruppentätigkeit überwacht.

Der moderne Betrieb, von Betriebs- und Sozialwissenschaftlern gekennzeichnet "als ein soziales Gebilde, d.h.,daß in ihm eine beträchtliche Zahl von Menschen für einen bestimmten Zweck -nämlich, um eine wirtschaftliche Leistung gemeinsam zu vollbringen- zueinander in Beziehung treten"(50). "Während der selbständige Handwerker noch als einzelner zu arbeiten und zu produzieren vermag, ist es im Betrieb das gemeinsame planmäßige Schaffen in der Organisation des Betriebes -nicht mehr die Arbeit von Einzelnen-, durch das überhaupt Produktion möglich wird."(51)

Die innerhalb industrieller Betriebe aus rationellen Überlegungen vorgenommene Arbeitsteilung bedingt gleichzeitig eine weitgehende Kooperation in Arbeitsgruppen, um ein reibungsloses Ineinandergreifen der personal getrennten Arbeitsvollzüge zu sichern. Dies zwingt zur Bildung von Arbeitsgruppen, die auf ein gemeinsames Ziel -die Leistung- hin tätig werden.

"Je mehr Arbeitsteilung, um so mehr Zusammenarbeit! Der moderne, arbeitsteilige, durchmechanisierte Betrieb muß, wenn er wirtschaftlich arbeiten will, nicht nur technisch und organisatorisch optimal durchgestaltet sein; er muß auch die spontane Zusammenarbeit aller sichern."(52) "In Gruppen spielt sich das vielgestaltige Tun der Menschen im Betrieb ab. Der Einzelne handelt nicht als Einzelwesen, geleitet von irgendwelchen abstrakt-intellektuellen Vorstellungen; er verhält sich und reagiert auch nicht wie der homo oeconomicus nach rein wirtschaftlichen Gesichtspunkten."(53)

Elton Mayo schreibt: "Man's desire to be continuously associated in work with his fellows is a strong, if nor the strongest human characteristic."(54)
"Die Arbeit als Persönlichkeitseinsatz erfordert in der Werkgruppe der eng miteinander Arbeitenden eine menschlich-gesellig-positive Atmosphäre, die jedem den persönlichen Einsatz möglich sein läßt. Dies zeigt aber auch, daß die Leistungsgemeinschaft am Arbeitsplatz nicht mehr nur eine irgendwie technisch organisierte Gruppe sein kann, sondern daß die kleine Leistungsgemeinschaft am Arbeitsplatz auch eine persönlich bezogene Gemeinschaft sein muß. Aus dieser Tatsache der menschlichen Beziehungen im modernen Industriebetrieb ergibt sich auch noch ein Strukturprinzip.(...)
Die Arbeitsgemeinschaft und das teamwork müssen so klein sein, daß eine echte und dichte Gemeinschaft möglich sein kann."(55)

Die teamartig kooperierenden Arbeitsgruppen haben die Möglichkeit, eine angepaßte Zuordnung der Aufgaben an die Leistungsfähigkeit der einzelnen Gruppenmitglieder vorzunehmen und bei bedingter Leistungsschwäche durch Zusammenarbeit die Lücke zu schließen. Diese Arbeitsgruppen sind daher in der Lage, jedem Gruppenmitglied ein angemessenes Selbstbewußtsein und relative Sicherheit zu vermitteln.
Lernbehinderte sind aufgrund ihrer negativen Erfahrungen im Leistungsbereich wenig ehrgeizig und streben nicht nach Positionen mit hohen Rollenerwartungen; haben sie einen passenden Arbeitsplatz gefunden, legen sie Wert auf Stabilität und Sicherheit. Sind sie in eine Arbeitsgruppe eingegliedert, streben sie danach, ihre Position zu sichern.

Ob der zugewiesene Arbeitsplatz als angemessen empfunden wird, ist weitgehend vom sozial-ökonomischen Status der Familie abhängig. Es kann erwartet werden, daß die lernbehinderten Heranwachsenden mit Arbeitsplätzen in der Industrie zufrieden sind, die ihnen relativ gesicherten Status verleihen, aber geringe oder keine Chancen zur Beförderung bieten.

Der für die Untersuchungsgruppe festgestellte niedere soziale Status der Familien (vergl. 5.4., S. 124 ff) läßt für diese Heranwachsenden Arbeitsplätze mit einfachen Ausbildungsvoraussetzungen als erstrebenswertes Ziel erscheinen; ein beruflicher Aufstieg, der nur über ein erweitertes Fachwissen erreichbar ist, wird nicht angestrebt (vergl. Abschnitt:Berufswünsche).
Vom Standpunkt der Betriebsleitung kommt es heute in der hochindustrialisierten Produktion neben einem Minimum an technischen Fertigkeiten -bedingt durch Arbeitsteilung und Mechanisierung- auf reibungslose Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen an, deren Voraussetzung die Integration des einzelnen in den Betrieb und in die betriebliche Arbeitsgruppe ist.

Die Konsequenz, daß das Problem der Motivation der industriellen Arbeit sich mit der Einbettung der Produktivitätsnorm in die individuelle Motivsphäre nicht erschöpft, sondern die sozialen Bedingungen der Leistung, insbesondere der Kooperationsbereitschaft beachten muß, macht mit der Anerkennung zwischenmenschlicher Beziehungen als einem wichtigen Faktor der Arbeitssituation ernst.

Anders als bei der Sozialisation in Familie und Schule, vollzieht sich die berufliche Sozialisation im Betrieb in einem Alter, wo der Heranwachsende seine Umgebung kritisch beurteilt und wertet; wo er das Eingestelltwerden in eine Gemeinschaft nicht mehr als selbstverständlich hinnimmt, sondern wo Sympathie und Antipathien zur Geltung und Auswirkung kommen und eine große Rolle spielen. Wurden in der Schule die entsprechenden sozialen Verhaltensweisen geübt, so wird die Integration in die Arbeitsgruppe, das bewußte Einfügen, Einordnen und Eingliedern in ein soziales Gebilde, mit dem Zweck gefordert, durch gemeinschaftliche Arbeit eine Leistung zu erbringen, die unter gesellschaftlichem Aspekt als Sozialprodukt bezeichnet wird.

3. Die Pflichtschulen für Lernbehinderte

3.1. Die Sonderschule für Lernbehinderte

Anhand repräsentativer Zitate soll gezeigt werden, daß bis heute in der Öffentlichkeit und in der Lehrerschaft der Sonderschule für Lernbehinderte kein einheitliches Verständnis von Lernbehinderung und der damit verbundenen sozialen Problematik besteht.

Das Problem der Auswahl repräsentativer Texte soll hier nicht weiter erörtert werden; die Auswahl wurde vom Verfasser in dem Bewußtsein der subjektiven Vorentscheidung so getroffen, daß eine sinnvolle Beziehung zur Aufgabe dieser Untersuchung besteht; angestrebt wird eine objektive Darstellung zur Problematik dieser Untersuchung. Die ausgewählten Texte sollen vor allem das Selbstverständnis der in der Institution Sonderschule für Lernbehinderte Beteiligten darstellen.

STÖTZNERs Begründung einer eigenständigen Schule für "schwachbefähigte Kinder" ist weitgehend am öffentlichen Interesse orientiert, "damit diese, die später zum großen Teil der Gemeinde zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden" (1).

Der Sinn dieser zu gründenden Schule sollte die Erziehung arbeitsfähiger Menschen sein; die individuelle Sinnfindung, wie sie in unserer heutigen Gesellschaft angestrebt wird, ist zu dieser Zeit offensichtlich noch kein allgemeines Erziehungsziel. Ziel der Schulerziehung ist die Anpassung des einzelnen an das bestehende System.

Die wenigen frühen Veröffentlichungen aus dem Kreis der neuen Schulform wie z.B. die von KIELHORN 1887 (2) zeigen die Anlehnung der Lehrerschaft der Hilfsschule an die bestehenden Institutionen des Idiotenwesens. Es darf hieraus unter anderem gefolgert werden, daß ein erheblicher Teil der damaligen Schülerschaft heute nicht zu den Lernbehinderten, sondern zu den Geistigbehinderten gezählt würde.

Die Dichte zum Idiotenwesen wird der Öffentlichkeit unter anderem durch die Umbenennung der "Konferenz für das Idiotenwesen" in "Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen" deutlich.(3)

Diese Verbindung der Hilfsschullehrerschaft mit den Betreuern von Idioten war einerder folgenschwersten Vorgänge in der Geschichte des Sonderschulwesens; in weiten Kreisen der Bevölkerung wurde und wird die Hilfsschule als Schule für Geistigbehinderte angesehen, daran ändert die inzwischen vollzogene Umbenennung in "Sonderschule für Lernbehinderte" wenig.

Diese bis heute vorherrschende Bewußtseinslage fand ihren Ausdruck bereits im preußischen Ministerial-Erlaß vom 14. Nov. 1892, in dem vorgeschlagen wird, "mit Rücksicht auf die betr. Eltern 'Hilfsschulklassen in 'Hilfsklassen für schwachbegabte Kinder'" umzubenennen.(4)

1894 bestehen in Preußen "zur Beschulung schwachbegabter Kinder schulpflichtigen Alters Anstalten in 18 Städten."(5) In dem oben zitierten Erlaß wird bereits das Problem der Einweisung deutlich und die Aufgabe der Sonderschule für Lernbehinderte darin gesehen, Kinder aufzunehmen, "die während eines ein- bis zweijährigen Besuches der Volksschule gezeigt haben, daß sie zwar unterrichtsfähig aber zu erfolgreicher Mitarbeit mit normalbeanlagten Kindern nicht genügend begabt sind."(6) Dieses Bestimmungskriterium für Sonderschulbedürftigkeit hat bis heute seine Gültigkeit in der Praxis behalten; demnach sind Lernbehinderte primär 'Volksschulversager' und keine geistig bildungsunfähigen Behinderten.

Ende des 19.Jahrhunderts setzte eine rege Diskussion über didaktische und methodische Probleme der Sonderschule für Lernbehinderte ein. Der "Lehrplan für die Hilfsschule f. schwachbefähigte Kinder in Bremen (1901)" bekennt sich zum Leistungsprinzip, wenn er festlegt, daß diesen Kindern "durch angepaßten Unterricht und geeignete Erziehung die für eine spätere Existenz nötige Tüchtigkeit zu eigen zu machen"(7) ist. Als Unterrichtsmethode wird im gleichen Lehrplan ein individualisierender Klassenunterricht vorgesehen.

Die Reduzierung des Unterrichtsstoffes auf das existentielle Mindestmaß wurde bereits 1894 in der "preußischen Bestimmung, das "Hilfsschulwesen betreffend" wie folgt ausgedrückt:"Die Gegenstände, welche vorzugsweise geistige Anstrengung erfordern, treten zugunsten der auf die Entwicklung körperlicher Geschicklichkeit und praktischer Befähigung gerichteten zurück."(8) Die Implikationen dieses Erlasses hatten zur Folge, daß eine Förderung der geistigen Leistungsfähigkeit der 'Hilfsschüler' zugunsten einer körperlichen Ertüchtigung zurücktrat (dies mag aus wohrerzieherischen Gründen und dem Bedürfnis der Wirtschaft an Hilfsarbeitern mit begründbar sein); diese Sonderschüler wurden somit durch die Schule in die Position einer minderleistungsfähigen, sozial niederen Schicht gedrängt.

> Zu dieser Zeit wurden bereits Stimmen laut, die eine Institutionalisierung der Sonderschule für Lernbehinderte und ihre Ausgliederung aus dem 'Volksschulbereich' als diskriminierend und sozial verhängnisvoll für die Schüler ansahen, da eine Rehabilitation dieser Schüler in die Gruppe der 'Volksschüler' praktisch nicht angestrebt wurde.(9)

Die Verselbständigung dieser Schulform zu Beginn des 20.Jahrhunderts führte offensichtlich zu einem neuen Selbstverständnis der Lehrerschaft an den Sonderschulen für Lernbehinderte, die sich in einem eigenen Verband organisierten und ihre Verbindung zur Vereinigung der Lehrer an Idiotenanstalten löste.

Bereits auf dem "1. Verbandstag 1898 stand das Problem der richtigen Auslese der Hilfsschulkinder und die Form der Aufnahme zur Diskussion."(10) Es ging und geht bis heute darum, zu verhindern, daß Geistigbehinderte das Niveau der Schule senken und Schüler, die aufgrund ihres Fehlverhaltens in der 'Volksschule' auffällig wurden, aber 'normal' gefördert werden könnten, die Sonderschule für Lernbehinderte belasten; diese Schulform versteht sich nicht als Schule für Erziehungsschwierige oder Geistigbehinderte.(11)

Consensus bestand offensichtlich über das Erziehungsziel, den "brauchbaren" Menschen, der der Allgemeinheit nicht zur Last fällt, sondern als nützlich im Sinne der Produk-

tion bezeichnet werden kann. Angestrebt wurde die Integration des Lernbehinderten in das bestehende System unter Vermeidung von Konflikten, deren Bewältigung eine Veränderung des sozialen Systems zur Folge haben mußte.

Wesentlich für das Verständnis einer Schulform erscheint mir, ob sie sich im Sinne einer Institution versteht, die der Integration ihrer Schüler in ein tradiertes System dient, dessen Gleichgewichtszustand nicht gestört werden soll oder ob sie im Sinne einer Sozialisationshilfe ihre Schüler auf deren zukünftige Rollen in verschieden strukturierten Gruppen vorbereitet, mit dem Ziel der Übernahme von Verantwortung und der Bereitschaft aktiver Teilnahme am Gruppengeschehen. Die Entscheidung über die Lernziele muß in der jeweiligen historischen Situation überprüft und mit den allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen in Einklang gebracht werden.

Unter dem Aspekt der Einmaligkeit jedes 'Falles' von Lernbehinderung wurde bisher weitgehend ein individualisierender Unterricht angestrebt, welcher über den Schüler-Lehrer-Dialog zum Schulerfolg führen sollte.(12)

Die Forderung nach individualisierendem Unterricht mag als Idealforderung während bestimmter Erziehungphasen erhoben werden; die Vertreter dieser Forderung übersehen jedoch, daß selbst unter den wesentlich günstigeren Bedingungen der Gymnasien ein individualisierender Unterricht, der eine innere Differenzierung der Klaßgruppe voraussetzt, kaum erreichbar ist.

Die sozialen Formen des Unterrichts, wie Paar- und Gruppenunterricht, wurden in den 'Gründerjahren' weitgehend abgelehnt. Die Sonderschullehrer begaben sich damit einer wesentlichen Hilfe beim Lernen, nämlich der sozialen Motivation durch die Gruppe.(13) Die derzeitige positive Einschätzung des Gruppenunterrichtes in der Sonderschule für Lernbehinderte findet ihren Ausdruck nicht zuletzt in der Literatur.(14)

Die hohe Bewertung intellektueller Leistungen in unserer Gesellschaft, die sich z.B. in der besonderen Förderung leistungsbereiter Schüler ausdrückt, hat auch im Sonderschulwesen zu einer Betonung intellektueller Lernziele geführt.

Die wesentlichen Ursachen des Versagens der Lernbehinderten in der Schule, ihr unangepaßtes Verhaltensgrundmuster, wird zwar meist erkannt, das Erlernen angemessener Verhaltensweisen, mit dem Ziel der Rehabilitation in die 'normalen' Gruppen, jedoch meist als zweitrangig hinter der Wissensvermittlung (gemeint ist hier Lesen, Rechnen, Schreiben) angesehen.

Ein Teil der Sozialisationsschwierigkeiten in der Berufsschule und in den Betrieben lassen sich m.E. auf die Leistungsgruppierungen in der Sonderschule für Lernbehinderte zurückführen. Eingestuft nach ihren intellektuellen Leistungen, werden die Schüler teilweise aus Klassen entlassen, die das Ziel der Schule nicht erreichen und deren altersbedingte Verhaltensmuster nicht dem Lebensalter des Entlaßschülers und den Forderungen der Erwachsenen an Schulentlassene entspricht.

Eigene Beobachtungen und die von Kollegen bestätigen, daß fünfzehnjährige Schüler in der Sonderschule für Lernbehinderte in Klassen mit einem Durchschnittsalter von zwölf oder dreizehn Jahren unterrichtet werden; in den nicht nach Leistung differenzierten Berufsschulklassen, die nach Alter (evtl. Ausbildungsalter) organisiert sind, fallen sie durch unangemessenes, als kindlich zu bezeichnendes Verhalten auf, das sich besonders negativ im Arbeitsverhalten und auf die Interaktionen in den Arbeitsgruppen auswirkt.

Die Stellungnahme eines Schulleiters zu diesem Phänomen mag zwar nicht repräsentativ sein, zeigt aber deutlich die mögliche falsche Einstellung zur Schule als Sozialisationsraum. Den Hinweis auf obiges Problem versuchte er sinngemäß so zu entkräften, daß es evtl. gelingen würde, den Schüler in den Kulturtechniken, insbesondere im Gebrauch der Schrift, weiter zu befähigen, als es unter den Bedingungen der altersgleichen Klassengruppierungen möglich sei. Das erforderliche soziale Verhalten erlerne der Schüler meist in der Praxis des Lebens recht schnell; gemeint war offensichtlich eine mechanistische Anpassung im Sinne der Unterordnung. Die verhinderte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten der Abschlußklassen, deren zentrale Aufgabe"die Hinführung des Jugendlichen zur Welt der Erwachsenen"(15) und deren Stoffe "in enger Verzahnung mit der Arbeits- und Sozialwelt gesehen und durch den unmittelbaren Lebensbezug

bestimmt werden"(16), wurde offensichtlich nicht als lebensbedeutsam erkannt.

Der hohe Anteil an Entlaßschülern aus der 7. und 6. Klasse (vergl. 5.3.1.) muß unter dem Aspekt der beruflichen Sozialisation und der Einschulung in altersgleiche Berufsschulklassen bedenklich erscheinen.

Die dem 9.Vollzeitschuljahr gestellte Aufgabe wird, aus welchen schulorganisatorischen Gründen auch immer, z.Z. nicht befriedigend gelöst; die Erwartungen der Berufsschule und der Betriebe dürfen sich daher nicht an den formalen Lernzielen der Sonderschule für Lernbehinderte orientieren, sondern müssen die jeweilige schulische Realität berücksichtigen.

3.2. Die Berufsschule

Die Situation der lernbehinderten Jugendlichen innerhalb des beruflichen Schulwesens ist geprägt vom Selbstverständnis der Lehrer dieser Schulart und von den historischen Voraussetzungen dieser Schüler. Die historischen Bedingungen und Wesenseigentümlichkeiten der lernbehinderten Schüler sind in den vorherigen Kapiteln behandelt worden, sie sind Voraussetzung für das Verständnis der 'besonderen' Situation der Lernbehinderten in der Berufsschule.

In der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts entstanden in Deutschland sowohl die Sonderschulen für Lernbehinderte -Hilfsschulen als Sonderform der Volksschulen- als auch die Fortbildungsschulen, die als Vorform der heutigen Berufsschulen betrachtet werden können.

Die Entstehung beider Schulformen muß im Zusammenhang mit der im 19.Jahrhundert eingeleiteten gesellschaftlichen Veränderung gesehen werden, welche neue Erwartungen an den einzelnen stellte. Insbesondere der technische Fortschritt bedingte eine höhere Erwartung an die intellektuellen Fähigkeiten der Arbeiter; die seitens der Arbeitswelt vorausgesetzten Kenntnisse und Fähigkeiten sollten und sollen u.a. in der anfänglich acht-, heute neunjährigen Vollzeitschule und der daran anschließenden dreijährigen Berufsschulzeit erworben werden.

Volks- und Berufsschule bildeten ursprünglich eine personale und verwaltungstechnische Einheit; eine spezielle Ausbildung für Lehrer an Berufsschulen gab es nicht, der Unter-

richt wurde von Volksschullehrern erteilt, und beide Schulformen unterstanden den gemeinsamen Schulinspektoren.

Aufgrund der unterschiedlichen Sachorientierungen verlagerte sich der Schwerpunkt der Unterrichtsfächer in der Berufsschule von den allgemeinen zu den berufsbezogenen Fächern.
"Die Fortbildungsschulen haben die doppelte Aufgabe, die sittliche Tüchtigkeit der aus der Volksschule entlassenen Jugend zu befestigen und zu erhöhen und ihre Gewerbstüchtigkeit zu fördern."(17) Der sich aufgrund dieser Aufgabenstellung ergebende Bezug zur Wirtschaft und die andersartige Lebenssituation der Berufsschüler, die als Teilzeitschüler nur sechs bis acht Stunden wöchentlich die Berufsschule besuchten und in der übrigen Zeit bereits im Erwerbsleben standen, ließ die Berufsschule offensichtlich schon bald eine Lösung von der Volksschule anstreben. Der Ministerialerlaß von 1882, der ausdrücklich feststellte, daß die Berufsschulen "der Aufsicht der Regierung und der von ihr zu ernennenden Schulinspektoren"(18) unterstehen, muß bei Beachtung des Kontextes als Reaktion auf Selbständigkeitsbestrebungen im Bereich der Berufsschule interpretiert werden.

Bereits 1884 wurde das Berufsschulwesen "an den Minister für Handel und Gewerbe überwiesen"; dies hatte zur Folge, "daß die Angelegenheiten des gewerblichen Unterrichtswesens bei der Regierung nicht mehr wie bisher in der Abteilung für Kirchen- und Schulwesen bearbeitet"(19) wurden.

Die Ausgliederung der Berufsschulen aus dem Bereich des Volksschulwesens und dessen Unterstellung unter den Minister für Handel und Gewerbe führte zur Ausbildung eines an den Gegebenheiten der Berufswelt orientierten Selbstverständnisses der Lehrer dieser Schulform. Die Verankerung der Berufsschulpflicht in der Reichsgewerbeordnung unterstrich die Zuordnung des Berufsschulwesens zur Wirtschaft.
"Die Tatsache, daß die Bestimmungen in der Gewerbeordnung und nicht im Schulgesetz erschienen, läßt erkennen, daß sie ... auf Fachbildung im Interesse der Gewerbeförderung zielte, sonst hätte sich die Befugnis nicht

auf die männlichen Jugendlichen der gelernten Berufe beschränken dürfen, sondern hätte sich auch auf die besonders erziehungsbedürftigen Jugendlichen der damals schon stark angewachsenen ungelernten Berufe und auf die Mädchen erstrecken müssen."(20)

Das Problem der Lernbehinderten wird in diesem und den in den nächsten Jahrzehnten folgenden Erlassen, die das Berufsschulwesen betreffen, nicht erwähnt; die Gliederung der Berufsschulen nach Berufsgruppen ordnet die Lernbehinderten entweder in einen Ausbildungsberuf und damit in die entsprechenden Fachklassen oder zu den jugendlichen Arbeitern und damit in die Klassen für Jungarbeiter, auch allgemeine Klassen genannt, ein.

In Schuleinzugsbezirken mit hohem Anteil an ungelernten berufsschulpflichtigen Arbeitern, welche aus der Sonderschule für Lernbehinderte entlassen worden waren, wurden für diese Schüler besondere Klassen eingerichtet.

Bis heute ist in der fakultativ aufgebauten Berufsschullehrerausbildung keine 'grundständige' Ausbildung für den Bereich der Lernbehinderten vorgesehen; die Lehrtätigkeit in Klassen für Lernbehinderte wird aufgrund ihrer reduzierten technischen Lernziele von den Lehrern der Berufsschule weitgehend als ihrer Ausbildung unangemessen empfunden.

Der sich aus dieser Einstellung ergebende Lehrermangel im Bereich der Klassen für Lernbehinderte läßt den Schulträger häufig Lehrer der Sonderschulen oder Hauptschulen in Berufsschulklassen für Lernbehinderte einsetzen; die Berufsschule ist in diesen Fällen nur eine Fortsetzung der Sonderschule für Lernbehinderte ohne die für Heranwachsende so bedeutsamen Bezüge zur Arbeitswelt.
Die Betonung der Eigenständigkeit der Sonderschule für Lernbinderte mußte schon bald zu der Forderung führen, die Lernbehinderten aus der normalen Berufsschule auszugliedern und in eigenständigen Einrichtungen zu betreuen.

WEGENER stellt fest:"Die Schulentlassung des Sonderschülers wird zu einem wichtigen Anlaß sozialpädagogischer Überlegungen und Erwartungen. Das heilpädagogisch begründete Schonklima der Schule mit weitgehender Rücksichtnahme auf die Besonderheiten des Schülers wird durch den plötzlichen Wechsel

des Bezugssystems abrupt beendet. Die Wertmaßstäbe der Sonderschule wirken nicht mehr, und es gilt nun, innerhalb der Majorität der normalbegabten Berufspartner eine Rolle zu übernehmen, die vor allem von den erwarteten Leistungserfolgen her und nur selten von menschlichen Rücksichten bestimmt wird."(21)

Diese Feststellung WEGENERs gibt die Diskrepanz zwischen der Vorbereitung der Lernbehinderten in der Sonderschule und den Forderungen der Berufswelt, einschließlich der Berufsschule,wieder; die Aufgabe,einen Übergang von der Sonderschule zur Arbeitswelt ohne gravierende Konflikte zu schaffen, stellt sich bei der Einrichtung eines Berufsgrundschuljahres für Lernbehinderte.
Als letzte Pflichtschule für lernbehinderte Jugendliche muß die Berufsschule neue Wege zur beruflichen Sozialisation suchen, die unabhängig vom intellektuellen Leistungsstand die berufliche Eingliederung sichern.

Der von mir für eine Berufsgrundschule für Lernbehinderte entwickelte GRUPPENARBEITSUNTERRICHT ist unter dem Aspekt einer berufsfeldorientierten beruflichen Sozialisation in der Berufsschule eine zur Diskussion stehende Möglichkeit zur Rehabilitation in die Gruppe der "normalbegabten Berufspartner"(WEGENER).

4. Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT

4.1. Vorbemerkungen

Ziel meiner Arbeit ist, die Grundlagen für das Curriculum einer Berufsgrundbildung -Berufsgrundschule- für Lernbehinderte zu erarbeiten und auf dieser Grundlage ein Unterrichtsmodell zu entwickeln, das als Alternative zu dem z.Z. praktizierten Berufsschulunterricht für Lernbehinderte diskutiert werden kann.
Der Teil der vorliegenden Arbeit, der in der Entwicklung eines Curriculumansatzes für eine Berufsgrundbildung lernbehinderter Heranwachsender seinen Niederschlag fand, ist keine bloße Fiktion mit dem Ziel, die Basis eines wissenschaftlichen Denkmodelles zu bilden, das keinen Anspruch auf Realisierung in der schulischen Praxis finden soll. Der wissenschaftlichen Aufgabe liegt ein realer Auftrag zugrunde, der auf keinerlei Tradition aufbauen kann und die Entwicklung eines wissenschaftlich begründeten Curriculums erfordert.*
Das zu schaffende Curriculum wird von mir für die grundlegende Diskussion im Bereich der Werklehre und weiter reduziert auf die Unterrichtsfächer technisches Zeichnen und werkpraktische Unterweisung dargestellt.
Das von mir entwickelte curriculare System, in dem Schüler und Lehrer, Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsstil, Organisations- und Produktionformen des Unterrichts, Kontrollen und Hilfsmittel aufeinander abgestimmt sind, nenne ich GRUPPENARBEITSUNTERRICHT.
Das fachorientierte Modell des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES impliziert das Vorhandensein eines Gesamtcurriculums für die Berufsgrundbildung der Lernbehinderten, in dem die allgemeinen Ziele des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES enthalten sind; dieses Gesamtcurriculum wird und muß in der Zeit der Schulversuche in diesem zu schaffenden Schulbereich in seiner Grundkonzeption erstellt werden.
Die Erstellung eines solchen Gesamtcurriculums konnte nicht Aufgabe dieser Untersuchung sein, die sich mit einem besonderen Aspekt der Berufsgrundbildung Lern-

---

* Zum Schuljahr 72/73 als Schulversuch genehmigt, wird in Essen ein Berufsgrundschuljahr für Lernbehinderte eingerichtet, mit dessen Vorbereitung der Verfasser beauftragt wurde.

behinderter wissenschaftlich befaßt, der beruflichen Sozialisation, insbesondere aber die Frage untersucht, wie sich lernbehinderte Berufsschüler unter den Bedingungen teamartig kooperativer Produktionsformen verhalten.
Lernziele und Lerninhalte werden in diesem Kapitel nur in dem Umfang dargelegt, der zum Verständnis des Modells und dessen empirischer Kontrolle erforderlich ist.

Dem methodischen Aspekt des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES wird besondere Bedeutung beigemessen (4.4. und 4.5.); der Erfolg des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES hängt wesentlich von der Stimmigkeit der methodischen Überlegungen und deren Praktikabilität ab.

Dem GRUPPENARBEITSUNTERRICHT liegt folgende Thesenreihe zugrunde:

- "Die Arbeit ist der wesentliche Inhalt des modernen Lebens, das Arbeitserlebnis ist zum Zentralerlebnis geworden , und die Arten und Gliederungen der modernen Gesellschaft sind von der Dominanz dieses Faktors mitbestimmt."(1)

- "Ist der Mensch substantia potentialis, so gibt es am Ursprung seines Daseins keinerlei Begabung irgendwelcher Art. Es kann Ausfälle, organische Fehlbildungen und Schwächen geben, welche die vermittelnden Funktionen stören oder unmöglich machen. Aber man kann aus diesen Störungen (etwa des Hörens oder Sehens), welche unsere Empfänglichkeit mindern oder aufheben, in gar keinem Sinne positiv auf Anlagen oder Begabungen schließen."(2)

- Die Frage, ob die Lernbehinderung ein Ergebnis des Schulsystems oder der individuellen Dispositionen z.Z. des Schuleintritts ist, kann abschließend nicht geklärt werden; bei einem Großteil der Lernbehinderten ist jedoch eine mangelhafte schulische Ausbildung feststellbar.

LEITTHESE:

Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wirkt positiv motivierend auf das soziale Verhalten und die Leistungsbereitschaft lernbehinderter Berufsschüler.

4.2. Die Lernziele

Den von mir gesetzten Lernzielen eines Curriculums für die Berufsgrundbildung lernbehinderter Heranwachsender liegt eine Analyse der Eingangsforderungen an Auszubildende im Berufsfeld "Metall" zugrunde. Die Bereitschaft der Ausbildungsleiter der Krupp-Ausbildungsbetriebe, meine Untersuchung zu unterstützen, ließ es sinnvoll erscheinen, die Analyse der Eignungsanforderungen zu stützen auf

- die Ausbildungsrichtlinien der Krupp-Ausbildungsbetriebe und den Aussagen der dortigen Ausbilder,
- den Befragungen von Betriebsleitern aus Anlaß der Auflösung von Ausbildungsverhältnissen,
- meine eigenen Erfahrungen als Lehrer und Prüfer in Ausbildungsberufen des Berufsfeldes Metall.

Das Berufsbildungsgesetz, die Ausbildungsrahmenpläne der Ausbildungsberufe im Berufsfeld Metall, die entsprechenden Rahmenpläne der Berufsschule und sonstige Ordnungsmittel der Berufsausbildung in Betrieben oder Schulen wurden nur implizit bei der Lernzielbestimmung beachtet, da diese Ordnungsmittel die Problematik einer beruflichen Ausbildung lernbehinderter Jugendlicher nicht fassen.

Die Einengung auf Lernziele einer Berufsgrundbildung im Berufsfeld "Metall" war erforderlich, da aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen an die Auszubildenden in den verschiedenen Berufsfeldern eine einheitliche Berufsgrundbildung bzw. gleiche Lernziele nicht möglich sind (unterschiedliche Produktionsformen können z.B. entsprechend unterschiedliche Verhaltensformen als Lernziel erforderlich machen).

Das allgemeine Ziel der Berufsgrundbildung, die Einleitung der beruflichen Sozialisation im Bereich eines Berufsfeldes, wird in der vorliegenden Arbeit auf das Berufsfeld "Metall" eingeengt.

Die von mir vorgenommene Bestimmung der Lernziele einer "Berufsgrundschule" für Lernbehinderte, deren Ziel die berufliche Ausbildung in einem Ausbildungsberuf des Berufsfeldes "Metall" ist, basiert auf den Erwartungen der Ausbilder gegenüber den Auszubildenden bzw. den

Erwartungen, welche die Mitglieder einer Ausbildungsgruppe gegeneinander hegen.

Lernziele der beruflichen Ausbildung können dann in dieses Curriculum aufgenommen werden, wenn sie zur Erreichung wesentlicher Lernziele mitangestrebt werden müssen (z.B. das Erlernen von Arbeitstechniken); eine Vorwegnahme der Ausbildungslernziele darf jedoch nicht angestrebt werden.

Aufgrund der vergleichbaren schulischen Vorbildung der Ausbilder und der Mehrheit der Auszubildenden muß eine Interdependenz zwischen den Verhaltens- und Leistungserwartungen der Ausbilder und dem Verhalten und der Leistungsbereitschaft der Hauptschulabgänger angenommen werden.

Lernbehinderte werden im Bereich der Leistungserwartungen aufgrund der Lernziele der Sonderschule für Lernbehinderte erhebliche Schwierigkeiten haben, ihrer Rolle als Auszubildende zu genügen.

Die Kenntnis der Schulbildung mag, bei entsprechendem Verhalten des lernbehinderten Auszubildenden, den Ausbilder veranlassen, intensivere Hilfe und längere Lernzeiten bereitzustellen; Fehlverhalten führt jedoch in der Regel zur Lösung des Ausbildungsverhältnisses.
Es kann nicht Ziel einer Berufsgrundschule für Lernbehinderte sein, die Lernziele der Hauptschule zu übernehmen und evtl. den "Hauptschulabschluß" für Lernbehinderte zu erreichen; Ziel einer Berufsgrundschule für Lernbehinderte muß aufgrund meiner Situationsanalyse sein:

> Die REHABILITATION der lernbehinderten Jugendlichen in die Gruppe der Auszubildenden mit Hauptschulabschluß.

Dieses Ziel der Berufsgrundschule für Lernbehinderte impliziert eine besondere Curriculumkonstruktion, die ihre Basis nicht im Curriculum der Berufsgrundschule für Jugendliche mit Hauptschulabschluß haben kann; eine Reduzierung der Lernziele des Curriculums der 'normalen' Berufsgrundschule und eine besondere methodische Aufbereitung der Lerninhalte werden dem Problem nicht gerecht.

Eine Berufsgrundschule als Vorbereitung lernbehinderter Jugendlicher auf sogenannte Berufe für Lernbehinderte, verstanden als an bestimmte Betriebe gebundene besondere Anlerntätigkeit, ohne einem den gesetzlichen Bestimmungen entsprechenden Ausbildungsvertrag, wird von mir und muß bei Anerkennung des von mir zugrunde gelegten Bildes vom lernbehinderten Heranwachsenden (1.4.) von jedem mit Einsicht Urteilenden als eklatanter Verstoß gegen die Chancengleichheit im Bildungswesen und als weitere lebensbedeutsame soziale Diskriminierung einer Gruppe Jugendlicher abgelehnt werden.

Die Standortbestimmung meiner Problemsicht und der Aspekt der Lernzielbestimmung -die Erwartungen der Ausbilder und der Ausbildungsgruppe- bedingt die Orientierung bei der Lernzielbestimmung an den Beobachtungen des Verhaltens aller an der Ausbildung Beteiligten und die Kenntnis der seitens der Ausbilder erwarteten und durch die lernbehinderten Jugendlichen zu realisierenden Leistungs- und Verhaltensformen.

Die Analyse der Schwierigkeiten, die zur Auflösung der Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse bei lernbehinderten Jugendlichen führten (vergl. Anhang S.269), die Verhaltensbeobachtungen lernbehinderter Ausbildungsgruppen in den Krupp-Ausbildungsbetrieben (s.S.229) und die eigenen Erfahrungen lassen folgende Strukturierung des allgemeinen Lernzieles -REHABILITATION- sinnvoll erscheinen:

1. Kenntnis der an seine Rolle als Mitarbeiter (Auszubildender oder jugendlicher Arbeiter) in einer Ausbildungs- oder Arbeitsgruppe herangetragenen Erwartungen im Bereich des Verhaltens; dies beinhaltet die Befähigung zum Erkennen sozialer Gebilde, wie sie dem Jugendlichen in den Arbeits- bzw. Lerngruppen sichtbar werden.

2. Bereitstellung von Verhaltensgrundmustern, die in den zu erwartenden Bezugsgruppen die sozialen Beziehungen ordnen; damit ist die Basis erlernt, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu reagieren.

3. Kenntnis der grundlegenden Arbeitstechniken im Berufsfeld "Metall", deren Grundstrukturen seitens

der Ausbilder als bekannt vorausgesetzt werden. Diese Kenntnisse müssen sowohl im Bereich der Arbeitsvorbereitung (z.B. technisches Zeichnen) als auch im Bereich der Fertigung (z.B. Meßtechniken) dem Stand der Kenntnisse der Hauptschulabgänger entsprechen.

4. Kennen und sinnvolles Anwenden berufsfeldbezogener Begriffe, soweit sie Grundlage einer berufsorientierten Kommunikation in der Ausbildung bzw. am Arbeitsplatz sind; insbesondere Werkstoff- und Werkzeugbezeichnungen müssen erlernt werden, da Lernbehinderte häufig in einer nicht üblichen, funktionalen Sprache die Kommunikation betreiben wollen (z.B. Klammer statt Feilkloben oder Loch statt Bohrung).

Diesen vier von mir für den in dieser Arbeit untersuchten Lernbereich relevanten Lernzielen müssen bei der Gesamtcurriculumkonstruktion eine Reihe Lernziele zugeordnet werden, die u.a. auch nicht berufsrelevante Lernziele darstellen, z.B. im Bereich des Sports oder der Politik. Der Zeitraum von einem Schuljahr, der nach der augenblicklichen bildungspolitischen Diskussion für eine Berufsgrundbildung und somit für die Berufsgrundschule für Lernbehinderte zur Verfügung stehen wird, verlangt eine Beschränkung auf bedeutsame Lernziele im Sinne einer Einleitung der Berufsausbildung; nicht an diesem Ziel orientierte Lernziele müssen zumindest für diese "Übergangsphase" entsprechend ihrer Bedeutsamkeit für die berufliche Sozialisation gesetzt werden.

Die angestrebte Qualifikation im Bereich der oben definierten Lernziele ist die Befähigung zum

> Lernen und Arbeiten unter den Bedingungen teamartig kooperativer Produktionsformen,

wie wir sie in Ausbildungsbetrieben oder Produktionsbetrieben im Berufsfeld "Metall" vorfinden.

4.3. Die Lerninhalte

Die Lerninhalte sind in ihrer Struktur abgestimmt auf die Lernziele(vergl. 4.2.) und die Produktionsformen (vergl. 4.5.) des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES.
Die Lerninhalte wurden nach Sequenzen geordnet, deren Aufbau im Schema 1 dargestellt und in der Regel in 6 Phasen gegliedert ist. Entwickelt wurden von mir 6 Sequenzen für den Zeitraum eines Berufsgrundschuljahres für Lernbehinderte, von denen zwei Sequenzen im empirischen Teil dieser Untersuchung der Kontrolle des Modelles "GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT" dienten.

Schema:1

Aufbau einer Sequenz im Gruppenarbeitsunterricht

Phase	Benennung	Aufgabe
1	Übungen	Modellfertigung
2	Prüfung	zusammengesetztes Werkteil
3	Projekt	größere Werkaufgabe, montiert aus einer Reihe Werkteilen
4	Kleinprojekt	kleine Werkaufgabe, montiert aus Einzelteilen, Werkstoff ist Holz
5	Kleinprojekt	wie 4, Werkstoff ist Metall
6	freies Gestalten	plastische Darstellungen

Die einzelnen Phasen einer Sequenz sind aufeinander bezogen und haben innerhalb einer Sequenz folgende Funktionen:

1. Die Übungsphase dient dem Erlernen der für die Projektarbeit erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten; das Nichterreichen der Lernziele wirkt störend auf den Verlauf der Projektarbeit. Die geforderten Leistungen sind Einzelleistungen im Gruppenverband und dienen der Steigerung der individuellen Leistungsbereitschaft.

2. Die Prüfung ist als individuelle Leistungsstichprobe (Test) konzipiert; geprüft wird die Fähigkeit, das in der Übungsphase Erlernte

an einer Aufgabe, die an einem Unterrichtstag vorbereitet und gelöst werden kann, anzuwenden.

3. Das Projekt, Kernaufgabe der Sequenz, ist stets eine mehrwöch Gruppenaufgabe und enthält in der Regel Werkteile aus zwei Fertigungsbereichen; die während des Modellversuches gefertigten Projekte setzen sich aus Metall- und Holzteilen zusammen. Die Projekte sind für die Schüler von besonderem Interesse, da sie außerhalb der Schule verwendbar sind und nach der Fertigung in den Besitz der Gruppe übergehen, die deren weitere Verwendung bestimmt.

4. und 5. Die Kleinprojekte werden aus einem Werkstoff (Holz oder Metall) meist an zwei Unterrichtstagen gefertigt. Die Kleinprojekte werden aus Einzelteilen montiert, deren unterschiedliche Schwierigkeitsgrade eine Differenzierung und damit eine Bestätigung der Leistungsbereitschaft des einzelnen in der Gruppe ermöglicht.

6. Das freie Gestalten ist als entlastende Phase vor Beginn einer neuen Sequenz gedacht, mit der Möglichkeit eines kreativen Zugriffs zum Werkstoff und zum Raum; formal nicht zum technischen Unterricht zuzuordnen, erfüllt das freie Gestalten im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT eine wichtige Funktion.

Die Übungsphasen dienen insbesondere dem Erlernen der Feinlernziele im kognitiven und psychomotorischen Bereich; diese Feinlernziele enthalten Strukturen, die bei der Bearbeitung unterschiedlicher Werkstoffe vergleichbar benötigt werden (z.B. das Aufmessen oder Anreißen).
Die überwiegende Verarbeitung des Werkstoffes Holz bei der Modellfertigung widerspricht nicht den Feinlernzielen im Hinblick auf das Berufsfeld Metall, da die Transferleistung spätestens bei der Projektfertigung erfolgen muß; dieser Transfer erlernter berufsübergreifender Techniken bietet

die Möglichkeit, Arbeitstechniken und Verhaltensweisen an Lerninhalten zu erwerben, deren Strukturen dem Lernbehinderten relativ leicht zugängig sind (Holz ist leichter bearbeitbar als Stahl).
Der scheinbare Widerspruch zur Berufsfeldorientierung (Metall) bei der Bestimmung der Lerninhalte, der in der Verwendung des Werkstoffes Holz liegt wird dadurch aufgehoben, daß

1. der Modellbau im Berufsfeld Metall den Werkstoff Holz verarbeitet,
2. spezielle Fertigungstechniken keine primären Lernziele im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT sind,
3. Lerninhalte mit gleichen Lernzielen aus metallischen Werkstoffen in unverhältnismäßig längerer Zeit, mit wesentlich größerem Kraftaufwand erreicht würden; dies widerspricht den Implikationen der Übungsphase,
4. die sozialen Formen der Arbeit werden durch die Produktionsformen charakterisiert; die Lerninhalte haben hierauf nur bedingten Einfluß.

Die Organisationsform des Unterrichtes ist in allen Phasen gleich und umfaßt die Arbeitsvorbereitung mit der technischen Zeichnung und dem Laufzettel,
die Teilanfertigung und evtl. die Montage,
die Kontrolle der Fertigteile und deren Bewertung.

Alle Übungs-, Prüfungs- und Teilaufgaben sind so konstruiert, daß eine Unterbrechung des Lernprozesses durch den Faktor Zeit vermieden wird, so daß eine Kontinuität von der Arbeitsvorbereitung bis zur Kontrolle gewährleistet ist; nach eigenen Erfahrungen bedingt eine Unterbrechung des Lernprozesses vor der Erreichung eines Feinlernzieles in der Regel eine Prozeßverzögerung und Veränderung der Motivationen.

Alle dargestellten Lerninhalte sind in mindestens zwei verschiedenen Jahrgängen der Berufsschule in Klassen für Lernbehinderte überprüft und gegebenenfalls überarbeitet worden.

Evtl. im Untersuchungszeitraum festgestellte Mängel oder sinnvoll erscheinende Veränderungen werden zwar mitgeteilt, hatten jedoch keinen Einfluß auf die Gestaltung

der vorliegenden Untersuchung.

Unabhängig vom empirischen Untersuchungsplan wurden die Lernziele und Lerninhalte eines Berufsgrundbildungsjahres für Lernbehinderte festgelegt.

"Die Auswahl spezieller, qualifizierender Lerninhalte" wurde bestimmt durch die in der Regel auf eine Sequenz bezogenen "Feinziele"(11), die nach dem Aspektschema von LANGENOHL geordnet wurden (12).
Nach einer Übergangsphase von 3 Unterrichtstagen, die der Schaffung einer Basis zum Aufbau des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTS diente, wurden nachfolgende Lerninhalte zur Realisierung der Lernziele eingesetzt und der Erfolgskontrolle unterzogen:

Schema: 2

Lerninhalte und Feinlernziele im technischen Zeichnen und in der werkpraktischen Unterweisung der 1. Sequenz (Lerninhalte der 2. Sequenz s. Anhang S. 370)

Übungsphase

Übung	technisches Zeichnen Zeichnung siehe Anhang	Lernziele kognitive:
1	S. 302	Körper erkennen, Maßsystem,
2	S. 303	Aufmessen,
3	S. 304	Maßeintragung, Bezugssystem,
4	S. 306	
5	S. 307	Darstellung in: Perspektive
6	S. 308	1Tafelprojektion,
7	S. 309	2 " , 3 " ,
8	S. 310	Beurteilung der Zeichnungen.

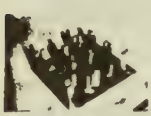
psychomotorische: Handhabung des Maßstabes Beherrschung des Zeichengerätes
emotionale: Entwicklung des Gefühls der Leistungfähigkeit in der Arbeitsgruppe und der Mitverantwortung.

werkpraktische Unterweisung Modell Alternative	Lernziele
Projekt I M1,M2,M3,M4	kognitive: Kenntnisse der erforderlichen Werkstoffe, Werkzeuge und Meßzeuge, Arbeitsplanung, Anreißen und Bezugssysteme, psychomotorische: Handhabung der Werk- und Meßzeuge Reißzeug, Säge, Feile, Winkel und Maßstab, emotionale: kooperatives Verhalten, Einhalten von Arbeitsanweisungen, Bereitschaft, seine Fähigkeiten voll einzusetzen, kritische Betrachtung der eigenen Leistung und deren Beurteilung.
H1,H2,H3,H4 Modell aus Karton.	

Prüfung (werkpraktisch, ohne Zeichnung) s.S.294

Erfolgskontrolle

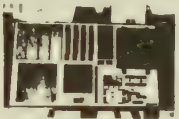
Körpererkennen, Aufmessen, Anreißen, Auswahl der Werk- und Meßzeuge, Montage und Selbstkontrolle, Fähigkeit zur Einzelarbeit.



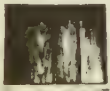
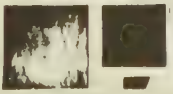
Modellplatte

Einzelmodelle

Projekt (Wandschrank)



1. Teilefertigung

Werkteil	technisches Zeichnen Zeichnung	Lernziele	werkpraktische Werkteile	Unterweisung Lernziele
M1	Eintafelprojektion	über die der Übungsphase hinaus:		über die der Übunngsphase hinaus:
M2	"	Zeichnen nach Zeichenmaßstab, Bemaßen von Bohrungen, Beschriftung und Werkstoffangabe		Werkzeuge: Körner, Bohrer, Schlagbuchstaben, die Handhabung dieser Werkzeuge,
M3	Zweitafelprojektion			Entgraten, Oberflächenbearbeitung, Biegen v. Stahl, Bedienen der Bohrmaschine,
M4	Ein-, Zwei-, Dreitafelprojektion	Abstufung der Strichdicken, Normschrift		teamartig kooperatives Arbeiten, Leistungseinschätzung, Eigenverantwortlichkeit für den Arbeitsprozeß
H1	Eintafelprojektion	Beobachtung der Mitarbeiter zwecks Feststellung von Fehlern, Gruppenverantwortung für den Arbeitsprozeß		
H2	Zweitafelprojektion			
H3	Eintafelprojektion			
H4	Eintafelprojektion			

2. Montage

Montagezeichnungen werden vorgegeben; Lernziele sind: Erkennen und Ordnen der Werkteile und des Zubehörs.

Verbindungselemente: Leim, Nägel, Nieten, Schrauben und die Verarbeitungstechniken, Arbeiten nach Arbeitsanweisung Reflektion über die Leistung

3. Kontrolle (Abnahme),
erfolgte gruppenweise nach Fertigung der Werkteile,
der Eigenbewertung der Schüler schloß sich die Maßkontrolle und Bewertung durch den Lehrer an.
Jedes Werkteil wurde an zwei Stationen bewertet:
1. Rohlingsbewertung, 2. Fertigteil.
Gemessen wurde mit dem Stahlmaßstab, dessen Skala auf 0,5 mm differenziert.

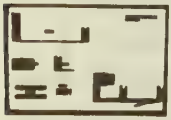
Bewertungsskala: Metall

± 0,5 mm = 3 Punkte	± 1,0 mm = 3 Punkte
± 1,0 " = 2 "	± 1,5 " = 2 "
darüber = 1 Punkt	darüber = 1 Punkt

Lernziele: Handhabung von Kontrollmeßzeugen,
Anwendung von Bewertungsskalen,
Selbsteinschätzung nach der Gruppenkontrolle,
Vergleich der Selbsteinschätzung mit der Lehrerbewertung.

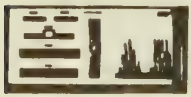
Kleinprojekt Metall

Lernziele im technischen Zeichnen und der werkpraktischen Unterweisung sind: Aufgabenverteilung bzw. Übernahme nach Leistungsbereitschaft,
teamartig kooperative Arbeit bei differenzierten Leistungen,
die übrigen Lernziele entsprechen denen des Projektes.



Lötkolbenablage (wird benötigt beim Projekt II)

Kleinprojekt Holz



Die Lernziele entsprechen denen des Kleinprojektes Metall.

Stiftständer (für den Zeichenunterricht)

freies Gestalten

Die Körper wurden aus Materialresten oder 'unbrauchbaren' Werkteilen gefertigt. Lernziele: Freier Zugriff zum Raum, im 'Abfall' Werkstoffe erkennen,
technische Formen auflösen,
'neue' Formen suchen (kreatives Gestalten),
Sich-lösen aus der Gruppenkontrolle.

Beispiele

4.4. Die Organisationsform

Ausgehend von dem für das vorliegende Modell entwickelten Ziel einer Berufsgrundschule für Lernbehinderte, der Rehabilitation dieser Schüler in die normale (betriebliche) Ausbildungsgruppe, wurde die Organisationsform des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTS als schulische Variation der betrieblichen Organisationsformen entwickelt. Der Schüler soll bereits in dieser Übergangsphase von der schulischen zur betrieblichen Lern- und Arbeitsform mit den Strukturen betrieblicher Organisationsformen vertraut werden; die Eingliederung in den Ausbildungs- oder Produktionsbetrieb wird bei Kenntnis des Strukturprinzips m.E. leichter vollzogen.

Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT stehen der Unterricht und die werkpraktische Unterweisung in einem Verhältnis zueinander wie Arbeitsvorbereitung und Fertigung.

Schema: 3

Organisationsgrundmuster

BETRIEB	≙	SCHULE
Arbeitsvorbereitung	≙	Unterricht
Fertigung	≙	werkpraktischer Unterweisung

Für die schulische Realität impliziert dieses Organisationsgrundmuster, daß die Schüler im Unterricht mit Fertigungsaufgaben vertraut gemacht werden und anhand der im Unterricht erarbeiteten Unterlagen die Fertigungsaufgaben in der werkpraktischen Unterweisung realisieren. Dem Werkstattlehrer obliegt dann im wesentlichen die Einweisung der Schüler in die zur Durchführung der Aufgabe erforderlichen Arbeitstechniken.
Unterricht und werkpraktische Unterweisung, Arbeitsvorbereitung und Fertigung, werden zu einer betriebsnahen Organisationsform integriert; selbst die im Anschluß an die Fertigung erfolgende Leistungsbewertung wird unter dem betriebsrelevanten Aspekt der Endabnahme durchgeführt.
Die fertigungsbedingte Kooperation zwischen den Regionen Klasse und Werkstatt hat zur Folge, daß der technische

Unterricht als Organisationseinheit bei der Curriculumplanung und der Einsatzplanung der Lehrer erkannt wird.

Wesentliche Kriterien dieser Organisationsform sind:

- Der technische Unterricht bildet zeitlich eine Einheit; die Arbeitsgruppen wechseln die Regionen (Klasse - Werkstatt)unabhängig vom Zeitablauf innerhalb des technischen Unterrichts; entscheidend ist einzig der Arbeitsfortschritt.
- Das Teamwork zwischen Klassen- und Werkstattlehrern einerseits und zwischen Lehrern und Schülern anderseits.

Die Bildung größerer Organisationseinheiten des Unterrichts, wie ich sie für den technischen Unterricht geplant habe, in denen der Lernfortschritt innerhalb eines traditionellen Unterrichtsfaches vom Produktionsstand der Arbeitsgruppe abhängt, erfordert eine erhöhte Flexibilität der Lehrer und Schüler. Differenzen im Produktionsstand bis zu drei Lerneinheiten in der Übungsphase sind nach meinen Erfahrungen möglich; Regionenwechsel in Abständen von 5 Minuten sind bei annähernd gleichem Leistungsverhalten der Gruppen keine Seltenheit. Selbstverantwortung der Gruppen und der notwendigerweise programmierte Unterricht verhindern Leerlauf und die damit verbundene Störung des Lernfortschrittes.

Zeitliche Vorsprünge einzelner Gruppen am Ende einer Phase oder Sequenz werden durch das freie Gestalten ausgeglichen.

Die Organisationsform des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES kann mit der vertikalen Strukturierung einer Betriebsorganisation verglichen werden; jede Unterrichtsphase verläuft in annähernd gleicher Form, die im Schema 4 dargestellt ist.(s.S. 75)

In die Arbeitsvorbereitung eingeschlossen sind die Unterrichtsfächer "Fachzeichnen","technisches Zeichnen", "Fachrechnen","Fertigungskunde" und"Werkstoffkunde"; die Unterrichtseinheit "technischer Unterricht" sollte an einem Unterrichtstag mindestens fünf Unterrichtsstunden umfassen.

Schema: 4

Die Organisationsform des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES und ihre betriebliche Entsprechung.

BETRIEB	SCHULE	erstellt wird
Projektabteilung	Lehrerteam	Lehrplan, Hilfsmittel
Arbeitsvorbereitung	Unterricht	Arbeitszeichnung, Laufzettel Werkstoffbestimmung
Fertigung	werkpraktische Unterweisung	Teilfertigung Montage
Endabnahme	Kontrolle	Qualitätsbeurteilung Bewertung

4.5. Die Produktionsform

Das Versagen lernbehinderter Heranwachsender in der Berufsausbildung oder in der betrieblichen Produktion ist teilweise auf die mangelhafte Befähigung dieser Jugendlichen zurückzuführen, den Forderungen der betrieblichen Produktionsformen zu genügen.

Die von Lernbehinderten eingenommenen Ausbildungs- oder Arbeitsplätze verlangen häufig ein anderes, evtl. sogar ein dem in der Sonderschule erlernten entgegengesetztes Verhalten. Anstelle der in der Schule, einschließlich der Berufsschule, üblichen Produktionsform, der Einzelleistung, treten in der betrieblichen Produktion die kooperativen Produktionsformen.

Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT berücksichtigt dieses Phänomen in seiner pädagogisch akzentuierten kooperativen Produktionsform.

Schüler und Lehrer erstreben das gemeinsame Ziel, die Fertigung der Aufgabe; innerhalb einer Sequenz ist das Projekt die zentrale Aufgabe, an welcher sich der technische Unterricht orientiert. Das Projekt, aus einer

Reihe Teilaufgaben bestehend, bedingt die Gliederung der Klaßgruppe in Arbeitsgruppen zu je vier Schülern, die als Team ein Projekt fertigen.

Die Vierergruppe erschien mir aus arbeitstechnischen Überlegungen für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT als die geeignetste Gruppenform, da sie einerseits eine Differenzierung innerhalb der Arbeitsgruppe zuläßt, anderseits für die Schüler jederzeit überschaubar ist. Eine Unterschreitung dieser Gruppengröße (Dreiergruppe oder Paar) ist möglich und in der Übungsphase evtl. sinnvoll, wenn der eigentlichen Gruppenbildung eine Übergangsphase vorgeschaltet werden soll; bei meinen bisherigen Versuchen wurde auf eine derartige Übergangsphase verzichtet.

Die Gliederung der Klaßgruppen in Arbeitsgruppen kann sozialpsychologische Schwierigkeiten im Bereich der für jedes Sozialgebilde bedeutsamen Interaktionen führen. Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT als optimal anzusehende Vierergruppierung bietet nach meinen Erfahrungen die Gewähr, daß

- die Aufgliederung der Klaßgruppe in Arbeitsgruppen für jeden Schüler überschaubar bleibt; die fünf Arbeitsgruppen sind den Schülern bekannt,
- der Leistungswettbewerb nicht in Konkurrenz ausartet; bei pädagogischer Steuerung ist eine positive Entwicklung der Interaktionen innerhalb der Klaßgruppen zu erwarten,
- die Gruppen sich im Sinne der Gruppendynamik entwickeln.

Innerhalb der Arbeitsgruppen wird die <u>teamartig kooperative</u> Produktionsform angestrebt.

In einer Einarbeitungsphase wurden die Schüler mit dieser, für sie in der Regel unbekannten Produktionsform vertraut gemacht. Diese Einarbeitungsphase mußte aufgrund der Vorversuche mit 12 Unterrichtstagen angesetzt werden; in dieser Zeit wurden vor allem die angemessenen Formen der wechselseitigen Hilfe und Kontrolle erlernt und der Aufbau der Interaktionen innerhalb der Klaßgruppen gefördert. In der Einarbeitungsphase wurden die Gruppen im Unterricht in einer kreisförmigen Sitzordnung zur Interaktion mit <u>allen</u> Beteiligten -Mitschüler und Lehrer- angeleitet.

Die Gruppenmitglieder nehmen zwar nebeneinander Platz und demonstrieren so ihre Gruppenzugehörigkeit, jedem Schüler wird aber durch Sitzordnung und Unterrichtsverlauf vergegenwärtigt, daß die Klaßgruppe den Rahmen bildet, innerhalb dessen die Arbeitsgruppen existieren.

Im Verlauf der Einarbeitungsphase werden die Interaktionen bewußt immer mehr in die Arbeitsgruppen verlegt; das bedeutet vor allem, daß die Arbeitsinitiativen und Hilfen primär innerhalb der Arbeitsgruppen ihren Platz finden.
Erst wenn die Mehrheit der Schüler das Prinzip teamartig kooperativer Produktionsformen verstanden hat, kann innerhalb der Klaßgruppe eine formale Gliederung des Raumes in Arbeitsgruppen erfolgen; eine Kommunikation zwischen den Arbeitsgruppen ist dann auch über die vergrößerte räumliche Distanz gesichert.

Das Ende der Übergangsphase und damit der Eintritt in die teamartig kooperative Produktionsform war gekennzeichnet durch

- Strukturierung der Gruppen,
- Abgrenzung der Arbeitsgruppen gegeneinander; Ausbildung von intra- und intergruppenspezifischen Interaktionen, insbesondere im Bereich der Hilfen und Kontrollen,
- Ausbildung eines Gruppenbewußtseins,
- Ausbildung eines Gruppenleistungsniveaus.

4.6. Der Unterrichtsstil

Der Unterrichtsstil, verstanden als die vom Lehrer initiierte Form der Interaktionen zwischen Schüler und Lehrer, entscheidet weitgehend über den Erfolg pädagogischer Maßnahmen.

Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wird ein Teil der üblicherweise zwischen Lehrer und Schüler bestehenden Interaktionen in die Arbeitsgruppe verlegt; Rollenerwartungen, die bisher an die Person des Lehrers geknüpft wurden, gehen auf Gruppenmitglieder über, insbesondere auf den gewählten Gruppenführer.
Der Lehrer tritt im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT gegenüber anderen Unterrichtsstilen weitgehend in den Hintergrund; die Rolle des Lehrers ist gekennzeichnet durch seine Funktion als Planer und Berater, Normenkontrolleur und Endabnehmer.

Emotionale Störungen der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrer werden weitgehend durch das freiwillige, objektbezogene Inbeziehungtreten verhindert. Die Leistungen der einzelnen Schüler und der Gruppen werden an vorher bekannten und objektivierbaren Kriterien gemessen (vergl. 4.8.), Leistungsmängel oder Gruppenprobleme unter Vorsitz des Lehrers im vorher festgelegten Rahmen besprochen; Besprechungen dieser Art im Rahmen der Klaßgruppe werden nur mit Zustimmung der Betroffenen durchgeführt. Das Bewußtsein, daß seitens der Lehrerschaft keine Repressionen zu erwarten sind, führt zu der Bereitschaft, Mängel in der Leistung oder dem Verhalten nicht zu verdecken, sondern als Problem zu erkennen und eine Lösung, auch über die öffentliche Diskussion, zu suchen.

Erwartungsgemäß stellt sich bei den Schülern die Kritik an der Schulsituation ein, die auch die Lehrer nicht ausklammert.

Die repressionsfreie Kritik fördert nach meiner Feststellung nicht nur das Selbstbewußtsein der Schüler, sie verhindert ebenfalls den Stau von Aggressionen gegen die Lehrer und die Institution Schule; der Abbau von Aggressionen ist Voraussetzung für die im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT unerläßliche Kooperation zwischen Lehrer und Schülern.

Die den Gruppen zugestandene Autonomie setzt beim Lehrer Kräfte frei, die den Mehraufwand für die Betreuung der Arbeitsgruppen voll kompensieren.

Diese in modernen Betrieben weitgehendst angewandte Führungstechnik erbringt erhebliche Steigerungen der Leistungen sowohl in Quantität als auch in der Qualität; die wissenschaftliche Untersuchung dieses Phänomens in den HAWTHORNE-Experimenten brachte Erkenntnisse, die m.E. im Bereich der beruflichen Schulen zu wenig beachtet worden sind.(3)

Besondere Bedeutung gewinnt bei Anwendung der Erkenntnisse aus den HAWTHORNE-Experimenten der Gruppenführer, er ist Mittler zwischen Lehrer und Arbeitsgruppe. Diese Rolle des Gruppenführers wurde während des Modellversuches extrem ausgebaut, wie die nachfolgende Darstellung der täglichen

Einleitung des Unterrichtsgeschehens beispielhaft zeigt:
Im Anschluß an eine Besprechung der Lehrer und Gruppenführer, in der die Lerninhalte festgelegt wurden, die seitens der Lehrer für denUnterrichtstag vorgesehen waren, erhielten die Gruppenführer für ihre Arbeitsgruppen die Unterrichtsprogramme. Die Gruppenführer gingen von dieser Arbeitsbesprechung aus direkt in die Unterrichtsräume und leiteten die Arbeit in ihren Gruppen ein. Der Lehrer -gleichzeitig Versuchsleiter- betrat in der Regel 15 Minuten später den Klassenraum; zu diesem Zeitpunkt herrschte bereits Arbeitsruhe, die Interaktionen waren aufgabenbezogen und verliefen in einer die Klaßgruppe nicht störenden Form. Die Schüler wußten stets, wo der Lehrer zu erreichen war, wenn dieser die Klasse verlassen hatte,und daß sie ihn jederzeit zur Beratung ansprechen konnten.
In Kenntnis des praktizierten Unterrichtsstiles, als 'Spielregel' des gegenseitigen Verhaltens eingeführt, entscheidet jede Arbeitsgruppe in Eigenverantwortung über das tägliche Leistungsziel und damit über ihr Arbeitstempo.

Grundlegende Einführungen in Aufgabenbereiche und Techniken werden im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT sinnvollerweise im Verband der Klaßgruppe erteilt; der Klaßgruppe wird bei dieser Gelegenheit ihre Zusammengehörigkeit ins Bewußtsein gehoben.

Die weitgehende Aufhebung formaler organisatorischer Zwänge, stellt sich im Unterrichtverlauf insbesondere durch folgende Phänomene dar:

- Das tägliche Arbeitsziel und das Arbeitstempo werden durch die Arbeitsgruppe bestimmt,
- Die Verteilung der Aufgaben und die Kontrolle erfolgen durch die Gruppe; meist wird die Leistungsbereitschaft der Gruppenmitglieder hierbei berücksichtigt.
- Die Interaktionen zwischen den Gruppen sind häufig und werden beim Hinzutreten des Lehrers nicht unterbrochen.
- Das Verlassen des Gruppenarbeitsplatzes geschieht, wenn erforderlich, ohne Hemmungen oder Anfragen beim Lehrer.
- Pausen werden unabhängig vom Lehrer eingehalten; während des Modellversuches wurde der automatische Pausengong außer Betrieb gesetzt, eine Regelung, die

bis heute beibehalten wurde.

Die Förderung der Gruppenautonomie bei gleichzeitiger Unterstützung der Interaktionen zwischen den Arbeitsgruppen verhinderte eine Differenzierung der Klaßgruppen in konkurrierende Untergruppen; die geringe Zahl der Ablehnungen bei der zweiten Gruppenbildung (S.150ff), die Bereitschaft zur Kooperation mit einer zweiten Gruppe (S.145f) und die beobachteten Hilfen zwischen den Gruppen sind Ausdruck eines Unterrichtsstiles, der sowohl die Förderung der Interaktionen innerhalb der Arbeitsgruppen als zwischen den Arbeitsgruppen im Hinblick auf die Unterrichtsziele anstrebt.

Dieser, dem GRUPPENARBEITSUNTERRICHT adäquate Unterrichtsstil zeichnet sich durch demokratisches Verhalten der Lehrer und der Schüler aus.

4.7. Der Arbeitsstil in der werkpraktischen Unterweisung

Die mangelnde pädagogische Vorbildung der Werkstattlehrer veranlaßte mich, in Absprache mit selbigen einen Arbeitsstil zu entwickeln, der das im Unterricht erlernte Verhalten der Schüler, unabhängig von der Kontrolle des Klassenlehrers, in der Region Werkstatt unter Bewährungskontrolle stellt.

Die Werkstattlehrer werden weitgehend von der pädagogischen Aufgabe der Verhaltensänderung entlastet; die werkpraktische Unterweisung dient der praktischen Übung des Erlernten mit dem Ziel einer Habitualisierung zu einem Verhaltensgrundmuster.

Die Entlastung der Werkstattlehrer gab diesen die Möglichkeit, als teilnehmende Beobachter den Einfluß des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES auf das Verhalten der Schüler zu beobachten.

Die Interaktionen zwischen Werkstattlehrer und Schülern sind bei diesem Arbeitsstil gekennzeichnet durch

- Demonstration der Arbeitstechniken,
- Beratung und aktive Hilfe auf Wunsch der Schüler,
- Kontrolle der Leistungen,
- keinerlei Beeinflussung des Arbeitstempos,
- keinen Eingriff des Werkstattlehrers in den Arbeitsablauf, wenn dies nicht seitens der Schüler gewünscht wird.

Dieser auf Versachlichung und Distanz ausgerichtete Arbeitsstil, der den Schülern einen im Unterricht nicht vorhandenen Verhaltensspielraum läßt, erlaubte eine Kontrolle der Verhaltensentwicklung während des Modellversuches, wie es in keinem der mir bekannten Unterrichtsstile möglich gewesen wäre.
Das Verhalten der Schüler in den Werkstätten konnte daher als Ausdruck des im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT erlernten Arbeits- und Gruppenverhalten betrachtet werden.

4.8. Die Leistungskontrolle

4.8.1. Vorbemerkungen

Voraussetzungen einer objektiven Leistungskontrolle sind jedem verständliche Meß- und Beurteilungskriterien und die Übung der Verfahren. Unter der Annahme, daß eine als 'gerecht' empfundene Leistungsbeurteilung positiv auf die Leistungsbereitschaft der Schüler wirkt, wurde bei der Modellkonstruktion dem Kontrollverfahren folgende These zugrunde gelegt:

> Die Befähigung der Schüler zur Differenzierung und Einstufung der eigenen Leistung ist für ein dem GRUPPENARBEITSUNTERRICHT adäquates Verhalten entscheidend.(4)

Um eine Objektivierung der Leistungskontrolle zu erreichen, mußten die Kriterien vor allem für die Schüler eindeutig bestimmbar sein.

Die Anzahl der Bewertungsstufen mußte so verständlich sein, daß die lernbehinderten Schüler anhand dieser Skala eine echte Leistungsdifferenzierung vornehmen konnten.

"Immer wieder bereitet die Wahl der optimalen Anzahl von Stufen bei der Konstruktion von Beurteilungsskalen Schwierigkeiten. Verwendet man zu wenig Stufen, wird die Unterteilung zu grob, und man verschenkt viel von den Differenzierungsmöglichkeiten, die bei der Anwendung von Beurteilungsskalen durchaus gegeben sind. Anderseits darf eine Skala auch nicht zu viele Stufen haben, da die Fähigkeit und Bereitwilligkeit von Beurteilern differenzierte Urteile abzugeben, begrenzt sind."(5)

Die Schaffung eines Leistungskontrollsystems, das eine analytische Leistungsbewertung durch Schüler und Lehrer ermöglichte, war eine wesentliche Voraussetzung des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES.

Das beherrschende Prinzip der Leistungskontrolle lautet:

> Je näher die Leistung den Forderungen der Aufgabe im Bereich q u a n t i f i z i e r b a r e r Q u a l i t ä t s m e r k m a l e kommt, desto werkgerechter ist die Leistung; die Präzision wird bei dieser Kontrolle zum Leistungsparameter.(6)

Es wird nicht immer möglich sein, eine Leistungsbewertung ausschließlich anhand von Messungen vorzunehmen; ganzheitliche Bewertungen einer Leistung werden häufig die analytische Beurteilung ergänzen müssen. Diese globalen Bewertungen basieren dann auf Schätzungen, die sich im Rahmen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES nur auf die Funktionsfähigkeit und/oder den Gesamteindruck der Leistung beziehen. Allen Beteiligten, Lehrern wie Schülern, muß bewußt sein, daß eine Beurteilung des Gesamteindruckes eine subjektive Auswahlreihe darstellt, die auf Anmutungskriterien beruht und abhängig von der Person des 'Auswählenden' ist.

Das von mir entwickelte Leistungskontrollsystem hat keine Steigerung des Leistungstempos zur Folge, deren Ziel die Bearbeitung einer größeren Zahl von Lerninhalten ist. Durch die Methode einer jedem Beteiligten einsichtigen Leistungskontrolle wird im schulischen Bereich ein Leistungsklima geschaffen, in dem über das Interesse für Qualitätsarbeit die Aktivität der Gruppenmitglieder im Sinne der Teamarbeit angeregt wird.

Eine so verstandene "Leistungserziehung" wird dann entgegen der pessimistischen Beurteilung DERBOLAWs kein Gegenstück zur "Bildungserziehung" sein; sie ist keine "Gefahr", sondern eine bedeutsame Voraussetzung des "Zeitalters der Technik".(7)

4.8.2. Die Bewertungsskala

Die im Werkstück (einschließlich der Zeichnung) allen Beteiligten gegenständlich erkennbare Leistung ist Ausdruck eines Leistungsverhaltens der Gruppe oder des einzelnen, dessen Veränderung insbesondere in der Qualität des Werkstückes meßbar festgestellt werden kann.

Die Werkleistungen, hierzu zählen auch die Leistungen im Rahmen der Arbeitsvorbereitung, sind das Ergebnis eines Faktorenkomplexes, in dem der Faktor Präzision eine wesentliche Rolle spielt; die Bedeutung der Präzision muß im schulischen Leistungsbereich höher angesetzt werden als der Zeitfaktor.

Die Präzision der Werkleistung, für Schüler und Lehrer gleichermaßen erfaßbar, wird in der Maßhaltigkeit der Werkstücke und der Ordnung der Zeichnungen jedem überprüfbar zugängig.

Die Präzision der Werkleistungen ist abhängig vom werkgerechten Arbeitsverhalten; werkgerechtes oder sachliches Arbeitsverhalten kann auch von lernbehinderten Schülern erlernt werden.

Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wirken sich die Kontrollen der Arbeitsgruppen und ihre Sanktionen positiv in der Leistungsentwicklung aus -verstanden als Präzision-, da eine Senkung der Einzelleistungsqualität die Qualität der Gruppenleistung -das Gruppenziel- senkt.

Präzision ist Ausdruck individualen Arbeitsverhaltens, das sich innerhalb des sozialen Prozesses kooperativer Arbeit entwickelt hat; die Präzision verliert ihren Sinn außerhalb der immer im sozialen Bezug zu sehenden Leistung.

Unter der Voraussetzung der Bereitwilligkeit zu echter Leistungskontrolle, die bei der Konstruktion dieses Systems angenommen wurde, erfolgte die Stufung der Bewertungsskala aufgrund der Differenzierungsfähigkeit der Beteiligten.

CONKLIN (8) kam bei der Analyse von 23 000 Beurteilungen zu der Feststellung, daß für ungeschulte Beurteiler das Maximum der Stufenzahl einer Skala 5 Stufen für eine unipolare und 9 Stufen für eine bipolare Skala sind.

Die Firma KRUPP legt in den "Richtlinien für die Lehrlings-

beurteilung" innerhalb des "Krupp Rahmenplanes zur metallgewerblichen Stufenausbildung" für "jede Beurteilungsstation (Eigenschaft)" eine Skala mit 6 Stufen vor.(9) Da betriebsintern festgestellt werden konnte, daß eine 6 Stufenskala die Ausbilder bereits überforderte, werden z.Z. die Arbeitsvollzüge anhand einer Dreistufenskala beurteilt.

Eigene Vorversuche im Schuljahr 67/68 bestätigten diese Feststellung der Firma KRUPP; eine Dreistufenskala war für lernbehinderte Jugendliche und Lehrer m.E. die optimale Basis einer Leistungskontrolle.

HASEMANNs Aussage, daß "numericals scales" immer dann gut interpretierbare Ergebnisse erbringen, "wenn der Beurteiler seine Beobachtungen unmittelbar in Zahlenwerte umzuformen versteht"(10), führte zur Konstruktion folgender Skala:

Kriterium	Punktwert	Benennung
Die Aufgabe ist so gelöst, daß das Werkstück und die Zeichnung ihre Funktionen voll erfüllen können.	3	(voll) brauchbar
Die Lösung enthält Mängel; diese fallen dem Fachmann sofort auf, sind jedoch korrigierbar.	2	bedingt brauchbar
Die Lösung ist derart mangelhaft, daß sie die ihr zugedachte Funktion nicht erfüllen kann, eine Korrektur ist nicht möglich	1	unbrauchbar

Die Lerninhalte wurden so konstruiert, daß ihre Funktionsfähigkeit (Brauchbarkeit) abhängig von der Präzision ist; bei der technischen Zeichnung entspricht dies ihrer Verwendungsmöglichkeit als Fertigungsvorlage.
Diese Skala konnte von allen am Modellversuch Beteiligten nach kurzer Übungszeit relativ sicher gehandhabt werden; diese Feststellung bedeutet noch nicht, daß die Leistungsbeurteilungen anhand objektivierter Kriterien erfolgte, die Maßkriterien mußten für die Lerninhalte spezifisch

bestimmt werden. Für die im Modellversuch kontrollierten Leistungen werden die zu jeder Stufe der Bewertungsskala gehörenden Maßkriterien im Rahmen der Ergebnisdarstellung mitgeteilt.

In den Sequenzen 1 und 2 wurde als Regelskala für die Bewertung der Präzision vorgegeben:

Metall			Holz		
Maßabweichung		Punktwert	Maßabweichung		Punktwert
± 0,50 mm	=	3	± 1,00 mm	=	3
± 1,00 mm	=	2	± 1,50 mm	=	2
darüber	=	1	darüber	=	1

Meßzeug = Stahlmaßstab mit einer Differenzierung von 0,50 mm.

Mit Zunahme der Beherrschung der Arbeits- und Meßtechniken (z.B. Meßschieber) wurde in der Metallbearbeitung eine Bewertungsskala mit erhöhtem Anspruch an die Präzision eingeführt. Diese Skala (spätestens ab Sequenz 5) legt folgende Punktverteilung fest:

Maßabweichung		Punktwert
± 0,10 mm	=	3
± 0,20 mm	=	2
darüber	=	1

In einer Übergangsphase, in der die Schüler die den Punktwerten zugeordneten Maßabweichungen in eigener Entscheidung einengten, wurde obige Bewertungsrichtlinie erreicht. Eine durch die Schüler bestimmte Skala sah vor:

Maßabweichung		Punktwert
± 0,20 mm	=	3
± 0,30 mm	=	2
darüber	=	1

Bis zur Einführung dieser Kontrollmessungen mit Erfassung von Maßabweichungen unter 0,5 mm mußte das Meßverfahren mit Hilfe des Meßschiebers (1/10 mm Meßgenauigkeit) beherrscht sein.

5. Die Bedingungen des Modellversuches

5.1. Der empirische Methodenansatz

5.1.1. Vorbemerkungen

"Jedes kunstvolle Arrangement erwirkt mit der Änderung des Verhaltens auch eine Verfälschung der Ergebnisse. Schon darum bedarf jeder empirische Methodenansatz und -einsatz einer sehr kritischen Prüfung in Hinblick auf seine Reichweite und Ergiebigkeit, aber vor allem auch in Hinblick auf seine Einfügsamkeit in die erzieherische Situation."(1)

Der experimentelle Teil meiner pädagogischen Untersuchung diente der Bewährungskontrolle des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES unter den Aspekten

- soziales Verhalten - Leistungsverhalten - Arbeitsverhalten

Neben Tests im weitesten Sinne, deren Auswahl und Modifizierung die Ergebnisse dieses Modellversuches prädisponierten, mußten vor allem die Beobachtungs- und Befragungstechniken auf die Untersuchungssituation abgestimmt werden.

"Die höchst bedeutsame Frage, ob und inwieweit die Teilnahme des Beobachters die beobachteten Zusammenhänge verändert oder modifiziert,"(2) ist für die Frage nach der Praktikabilität des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTS von übergeordneter Bedeutung.

Eine "Infiltration" von Beobachtern im Sinne von R. KÖNIG (3) schied unter den vorgegebenen Bedingungen des Untersuchungsfeldes aus; ebenso wurde weitgehend auf die Auswertung der Beobachtungen des Versuchsleiters verzichtet, um eine vorzeitige Selektion der Wahrnehmungen im Sinne des Untersuchungzieles zu vermeiden.

Die beiden Werkstattlehrer konnten als teilnehmende Beobachter gewonnen werden; aufgrund der Experimente von MAYO und ROETLISBERGER (4) kann diese Form der Beobachtung als optimale Möglichkeit angesehen werden.

Unterschiedliche Schwierigkeiten bereitete die Befragung der Eltern, die bei den 'externen' Schülern aufgrund der Einstellungen eines erheblichen Teiles der Eltern zur Institution Schule generell oder zum Lernen im besonderen keine brauchbaren Ergebnisse erbrachte; diese Daten werden

daher nicht ausgewertet.

Ziel der Elternbefragung war es, die Meinungen der Befragten zu einer beruflichen Ausbildung ihres Sohnes und seiner derzeitigen Tätigkeit zu ermitteln, da die Einstellungen der Eltern weitgehend über die Form der beruflichen Eingliederung des Jugendlichen entscheiden; ob die Jugendlichen eine Ausbildung anstreben oder als jugendliche Arbeiter in die Berufswelt eintreten , hängt neben der Disposition des Jugendlichen von den Einstellungen der Eltern ab.
Unter Bedacht der "Gültigkeitsproblematik"(5) bei Meinungsbefragungen, wurden, wenn überhaupt, nur Ergebnisse der Befragungen von Eltern der Internatsschüler ausgewertet.

Zwecks Vermeidung der Namensnennung von Eltern und Schülern wurde folgender Kode benutzt:

Klaßgruppen

G/i oder [illegible] = die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführte Klaßgruppe der Internatsschüler

/i oder [illegible] = die Kontrollklaßgruppe der Internatsschüler

G/e oder [illegible] = die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführte Klaßgruppe der externen Schüler

/e oder [illegible] = die Kontrollklaßgruppe der externen Schüler

Gruppen

I
II
III
IV
V

= Bezeichnungen für die Arbeitsgruppen innerhalb der Klaßgruppen

Schüler

1
2
3
4
↓
20

= Bezeichnung der Schüler innerhalb der Arbeitsgruppen und der Klaßgruppe, die Zahlen 1, 5, 9, 13, 17 bezeichnen die Gruppenführer.

Beispiel: G/i II 5 = Gruppenführer der Arbeitsgruppe II der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Internatsklaßgruppe.

Die Abhängigkeit der Ergebnisse im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT von der Produktionsform und dem Unterrichtsstil sollte durch die Beobachtung zweier 'Kontrollklaßgruppen' (/i und /e) bewiesen werden.

Der Nachweis einer positiven Leistungs- und Verhaltens-

entwicklung bei den Schülern der G/i und G/e Klaßgruppen gegenüber den Schülern der Kontrollklaßgruppen konnte als Bestätigung der Brauchbarkeit des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES und der Richtigkeit meiner Prämissen angesehen werden.

In den Kontrollklaßgruppen (/i und /e) wurde ein Unterrichtsstil eingeführt, der nach TAUSCH und TAUSCH durch einen autokratischen Führungsstil des Lehrers gekennzeichnet ist (6).
Die Produktionsform im Unterricht ist als Einzelarbeit im Klassenverband zu umschreiben; die durch die Projektarbeit bedingte Gruppenbildung hatte nur für die Region Werkstatt direkte Bedeutung. Im Unterricht war den Schülern zwar die freie Platzwahl möglich, und damit die Gruppierung nach Arbeitsgruppen, der Unterricht war jedoch stets auf die Klaßgruppe insgesamt bezogen.

Der straffen Ausrichtung der Platzreihen entsprach die Verteilung der programmierten Aufgaben an die einzelnen Schüler durch den Lehrer.
Den gewählten und in der Werkstatt mit gleichen Funktionen wie die Gruppenführer der G/i und G/e Klaßgruppen betrauten Gruppenführer, war im Unterricht keine besondere Rolle zugedacht worden.
Interaktionen zwischen den Schülern waren zwar offiziell nicht untersagt, sie wurden jedoch durch das Eingreifen des Lehrers auf ein geringes Maß beschränkt, verglichen mit den Interaktionen im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT.
Die Leistungskontrollen des Lehrers wurden ohne Hinzuziehung des Schülers vom Lehrer vorgenommen; der Schüler legte zwar seine Eigenbewertung vor Abgabe der Lösung fest, eine Besprechung der Lösungen im partnerschaftlichen Dialog unterblieb jedoch.
Der Lehrer bemühte sich, im Gegensatz zum Unterrichsstil im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT, während der Unterrichtszeit den Klassenraum nicht zu verlassen.

Die als üblich oder normal zu bezeichnende Unterrichtsgestaltung in den Kontrollklassen bedeutete für die so geführten Schüler, die nach meiner Erfahrung keine oder nur geringe Vorbereitung auf kooperative Produktionsformen erhielten, ein Fortsetzung des gewohnten Lernverfahrens (6)

3.1.2. Die angewandten Verfahren zur Erfassung des sozialen Verhaltens

Dort, wo es um die Erforschung bestimmter Aspekte sozialer Beziehungen in den Arbeits- und Klassengruppen ging, wurden in meiner Untersuchung soziometrische Methoden angewandt.

Besondere Beachtung wurde den sozialen Beziehungen in den Arbeitsgruppen gewidmet, mit dem Ziel zu eruieren, inwieweit die "faktischen Interaktionsbeziehungen", welche sich aus der Produktionsform ergeben, mit den "subjektiven Interaktionspräferenzen"(7), in der vorliegenden Untersuchung der Wunsch mit bestimmten Personen eine Arbeitsgruppe zu bilden, übereinstimmen; das Maß der Übereinstimmung wird in der Interpretation als Maß für eine Aussage über die integrierenden Gruppenprozesse angenommen.

Sympathie und Antipathie werden neben anderen Anmutungen bei der Wahlentscheidung der soziometrischen Tests zwar miteinfließen, wurden aber in meiner Analyse der Gruppenprozesse nicht erfaßt.

MORENO bezeichnet den von ihm entwickelten "soziometrischen Test" als "eine Methode der Erforschung sozialer Strukturen durch Messen der Anziehung und Abstoßung, die zwischen Angehörigen einer Gruppe bestehen."(8)

Beachtet werden muß bei einer Interpretation der Testergebnisse, daß die im soziometrischen Test erfaßten Gruppenstrukturen nur für die im Test angesprochene Situation aussagefähig ist; in der vorliegenden Untersuchung wurde die Testsituation durch die Bedingungen des Modellversuches bestimmt.

Die Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern einerseits und den Gruppen bzw. deren Mitgliedern andererseits wurden unter dem Aspekt der individuellen Bereitschaft zur Zusammenarbeit in teamartig kooperativen Produktionsformen, wie sie dem GRUPPENARBEITSUNTERRICHT zugrunde liegen, untersucht.

Die "Soziometrie Morenos ... bezweckt das quantitative Messen sozialer Beziehungen am radikalsten", sie "ist die praktische Anwendung funktionaltheoretischer Gesichtspunkte auf die kleine Gruppe und Ihre Struktur, deren Kennzeichen darin gesehen wird, daß jedes Mitglied alle anderen beein-

flußt und von ihnen beeinflußt wird."(9)

Der Realitätsbezug der von mir im Rahmen dieser empirischen Untersuchung durchgeführten soziometrischen Tests, der durch die Aussicht auf Verwirklichung der ausgedrückten Wünsche gegeben war, sichert den Ergebnissen einen hohen Aussagewert.

Die Besonderheiten der internatsmäßig untergebrachten Schüler des Förderlehrganges wurden in die Untersuchung mit einbezogen, um die Wirkungen sozialer Beziehungen im Internatsbereich auf die Arbeitsgruppen der Berufsschule zu eruieren.

Die Darstellung der im soziometrischen Test ermittelten Daten erfolgte in der bildhaften Form der Soziogramme, wie sie bereits von MORENO entwickelt worden sind(10) und in einer statistischen Analyse (11).

In Einzelfällen war ich gezwungen, aufgrund extrem ungünstiger soziometrischer Stellungen weiterführende Untersuchungen einzuleiten.

Die Anwendung soziometrischer Tests bei lernbehinderten Jugendlichen wirft die Frage nach der Fähigkeit der Testpersonen auf, sich kritisch mit der Gruppe auseinandersetzen zu können. Damit aber erhebt sich die Frage nach der Aussagefähigkeit von Tests überhaupt und insbesondere bei Lernbehinderten; auf die begrenzte Aussagefähigkeit von Testergebnissen und die Notwendigkeit, diese Ergebnisse durch Ergebnisse anderer Zugriffsweisen am gleichen Gegenstand zu ergänzen, habe ich bereits hingewiesen.

Die Ergebnisse der soziometrischen Tests werden in meiner Untersuchung ergänzt durch Schüleraussagen und Beobachtungen der Lehrer und Ausbilder.

5.1.3. Die angewandten Verfahren zur Leistungsmessung

5.1.3.1. Die Problematik einer intersubjektiven Leistungsbewertung

Die Problematik einer intersubjektiven Leistungsbewertung in schulischen Institutionen soll am Beispiel der Leistungsbewertung in der werkpraktischen Unterweisung dargestellt werden.

Die werkpraktische Unterweisung in den beruflichen Schulen wird z.Z. in der Regel von Meistern durchgeführt, die zwar über ein gutes fachliches Wissen und Können verfügen, die aber kaum oder garnicht auf ihre Rolle als Lehrer vorbereitet worden sind; eine seminaristische oder gar wissenschaftliche Vorbereitung der Werkstattlehrer ist bis heute nicht vorgesehen, die Einstellung in den Schuldienst erfolgt ausschließlich aufgrund der Qualifikation zum Meister.

Die Übertragung der Funktion als Werkstattlehrer an ausschließlich auf die betriebliche Praxis hin ausgebildete Fachkräfte hat zur Folge:

- Die Werkstattlehrer bringen ihre als Meister gewonnenen Bewertungsmaßstäbe in die werkpraktische Unterweisung ein und benutzen dieselben mangels pädagogisch orientierter Bewertungsmaßstäbe.
- Die Leistungsbewertungen der Werkstattlehrer haben hohe Relevanz zur betrieblichen Leistungsbewertung, insbesondere zur Bewertung von Leistungen der Auszubildenden in der betrieblichen Unterweisung.
- Mangelnde pädagogische Vorbereitung auf ihre Rolle als Werkstattlehrer erschwert die Einsicht in pädagogische Maßnahmen, da die zum Verständnis erforderlichen Kenntnisse oft nicht vorhanden sind.

Diese Phänomene erschwerten die Leistungskontrolle im Rahmen meiner Untersuchung im Bereich der werkpraktischen Unterweisung erheblich. Beide Werkstattlehrer waren zwar willens, die Leistungsbewertungen nach den von mir für die einzelnen Aufgaben festgelegten Bewertungskriterien und Bewertungsmaßstäben durchzuführen; sie waren bemüht, den Forderungen des Modellversuches zu genügen.

Aufgrund der Vorüberlegungen und der Gespräche zwischen den Werkstattlehrern und mir standen m.E. der Objektivierung der Leistungsbewertungen Hemmnisse entgegen, die in den persönlichen Voraussetzungen der Werkstattlehrer zu suchen waren.

In beiderseitigem Einverständnis und unter Beteiligung der Werkstattlehrer wurden nach Fertigstellung des Projektes I die Bewertungen der Teilarbeiten aus Holz überprüft; die Holzarbeiten wurden zur Überprüfung herangezogen, da an

diesen Teilarbeiten ohne Schwierigkeit am fertigen Projekt die Maße kontrolliert werden konnten.

Unabhängig von den vorhandenen Bewertungslisten der Werkstattlehrer, in die sofort nach der Fertigstellung einer Teilarbeit das Bewertungsergebnis eingetragen worden war, wurden alle Teilarbeiten vom Werkstattlehrer aufgemessen und die Meßdaten von mir in die vorbereitete Kontrolliste eingetragen. Anhand dieser Meßdaten wurden die Punktwerte gemeinsam bestimmt und mit den Bewertungen der Werkstattlehrer verglichen.

Der Vergleich der gemeinsamen Leistungsbewertung, unter strenger Einhaltung der objektivierten Kriterien und des verbindlichen Bewertungsmaßstabes erstellt, mit den Bewertungen der Werkstattlehrer, entstanden in der direkten Ausbildungssituation, zeigt folgende Tendenzen (s.Anhang S.268):

- Die Leistungsbewertungen der Werkstattlehrer liegen über den Ergebnissen der gemeinsamen Leistungskontrolle; mit Ausnahme des G/e I 2, liegen alle Bewertungen der Werkstattlehrer zwischen Punkt 2-3.
- Die Differenzen zwischen den Leistungsbewertungen zeigen die Tendenz zu einer stärkeren Anhebung der Leistungsbewertungen in den Kontrollklassen.
- Die qualitative Beurteilung der Leistungen anhand der Dreifeldskala

  unter Ø - Ø - über Ø Leistungen

  ergab in der Gesamtbewertung häufig unterschiedliche Zuordnungen; die Zeugnisnoten konnten bis zu zwei Stufen differieren.

Die Reaktion der Werkstattlehrer auf die oben festgestellten Tendenzen der Leistungsbewertungen war, neben äußerster Erregung, der Versuch einer Erklärung, die bereits in den ersten spontanen Äußerungen eines Werkstattlehrers enthalten war:

> "Wenn das subjektive Urteil keinen Wert mehr hat und nur gemessen wird, dann mach ich nicht mehr mit, letzten Endes hat der persönliche Eindruck auch seinen Wert !" *

*"dann mach ich nicht mehr mit!" war nicht auf die weitere Beteiligung an der Untersuchung, sondern auf das Leistungsmeßverfahren bezogen.

Dieses Beispiel verdeutlicht die bei Ausbildern und Lehrern zu beobachtenden Konflikte, die entstehen, wenn die Ergebnisse einer objektivierten Leistungsbewertung mit dem subjektiven Bild vom Schüler oder Auszubildenden nicht übereinstimmen.

Es muß angenommen werden, daß Verhaltensbeurteilungen in die Leistungsbewertungen mit einflossen, wobei Anteil und Maß des Einflusses der verschiedenen Verhaltenskriterien nicht eruiert werden konnten; dieser Einfluß und die damit verbundene Veränderung der gemessenen Leistungsergebnisse führen zu einer Verfälschung der Leistungsnoten.

Dieses Phänomen der Verfälschung 'objektiver' Leistungsbewertungen in der werkpraktischen Unterweisung hat m.E. eine hohe Relevanz zu den Beurteilungen Jugendlicher in der betrieblichen Arbeits- oder Ausbildungssituation. Neben der Beachtung dieses Phänomens bei der Interpretation der Leistungsbewertungen wird die Bedeutung einer angemessenen Verhaltensschulung vor Eintritt in die Arbeitswelt deutlich.

Unter Hinzuziehung weiterer Ergebnisse meiner Untersuchung kann für die Leistungsbewertung im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT abgeleitet werden:

- Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT haben die Schüler geringeren Kontakt zu den Lehrern , da Arbeitsvorbereitung, Aufgabenverteilung und Arbeitskontrolle weitgehend durch die Gruppen vollzogen werden.
  Den Lehrern gelingt im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT eine objektivierte Leistungsbewertung eher, da aufgrund der geringen Schüler-Lehrer-Interaktionen eine Identifikation des Lehrers mit der Schülerleistung weitgehend verhindert wird. Je leistungsfähiger und integrierter eine Gruppe ist, desto eher wird eine objektivierte Leistungsbewertung möglich.

- Die höhere Interaktionsdichte zwischen Lehrer und Schülern im'normalen'Unterricht erzeugt die Tendenz, auch unterdurchschnittliche Schülerleistungen, vor allem im Grenzbereich, mit einer durchschnittlichen Note zu belegen.

Die in meinem Modell vorgesehene Differenzierung von Lei-

stungs- und Verhaltensbeurteilung konnte nur erreicht werden, indem das Lehrerteam die Problematik und die Konsequenzen einer objektivierten Leistungsbewertung zu einem ständigen Thema der Lehrerbesprechungen machte.

5.1.3.2. Die Leistungsbewertung im technischen Unterricht

In einer Leistungsuntersuchung zweier Lehrlingsjahrgänge des Hüttenwerkes Salzgitter weist PAFF (1966) nach, "daß echte Leistungszusammenhänge zwischen Volksschulleistungen und praktisch-handwerklicher Bewährung kaum bestehen."(12) PAFF stellte jedoch fest, daß "Berufsschulleistungen und Leistungen im praktischen handwerklichen Tun ... in positivem Zusammenhang" stehen."Besonders deutlich sind die Zusammenhänge bei den Berufsschulfächern Fachkunde und Fachzeichnen. In diesen beiden Fächern werden anscheinend Fertigkeiten geübt, die der Lehrling auch in der Werkstatt benötigt."(13)

Eine Berufsgrundschule für Lernbehinderte, deren Ziel die Rehabilitation ihrer Schüler in die normale Ausbildungsgruppe im Berufsfeld Metall ist, wird sich an ähnlichen Leistungsforderungen im Unterricht orientieren wie PAFF in seinen Untersuchungen; im Modellversuch wurden daher im Bereich des technischen Unterrichts Leistungskontrollen in der Fachkunde und dem Fachzeichnen vorgesehen.

Aufgrund der leichteren Objektivierbarkeit der Leistungsbewertungskriterien im Zeichnen und der Aussage PAFFs, daß "die Noten im Fachzeichnen am besten die ganze Berufsschulleistung"(14) repräsentieren, wurde auf eine Leistungskontrolle in der Fachkunde verzichtet.

Wesentlich wurde die Entscheidung, nur die Leistungen im Zeichnen zu kontrollieren,beeinflußt durch zwei im Vorversuch gemachte Erfahrungen:

- Das Leistungsbewertungsverfahren wird den Schülern im Zeichnen leichter verständlich; insbesondere die Leistungskontrolle in den Arbeitsgruppen ist eher möglich, da Fehlleistungen besser als in der Fachkunde durch die Schüler festgestellt werden können.
- Das Fachzeichnen verlangt nur geringe sprachliche Vorkenntnisse und hat daher einen höheren Motivationsgehalt als die Fachkunde.

- Die Schüler erkennen bald, daß eine 'brauchbare' Zeichnung wesentliche Voraussetzung einer 'brauchbaren' werkpraktischen Leistung ist; die beobachtbare erhöhte Leistungsbereitschaft zu erfassen, war hier objektiv am besten möglich.

Die Leistungskontrolle im Bereich des Zeichenunterrichts -technisches Zeichnen, Fachzeichnen, gestaltendes Zeichnen- wurde aufgrund nachstehender Argumente auf den Bereich des technischen Zeichnens beschränkt(die 4 Zeichnungen aus der Projektfertigung wurden unter gleichem Aspekt bewertet):

- Das technische Zeichnen bildet die Basis des Fachzeichnens; im technischen Zeichnen erwirbt der Schüler die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Fertigung von Fachzeichnungen erforderlich sind. Diese technischen Kenntnisse sind unabhängig vom Berufsfeld; da nur ein Teil der Schüler im Berufsfeld Metall oder Holz tätig waren, war im Fachzeichnen keine vergleichbare Basis der Schüler gegeben.
- Die Übungen im technischen Zeichnen konnten unabhängig vom Fortschritt der Gruppen in der werkpraktischen Unterweisung, so erwünscht, als Test durchgeführt werden.
- Die Einführung in die zu erlernenden Zeichentechniken konnte im Rahmen der Klaßgruppe erfolgen, die Beratungen der Gruppen konnte dadurch ausfallen; im Gesamtfeld der Untersuchung -Modellklassen und Kontrollklassen- waren somit gleiche Einführungen in die Kontrollaufgaben möglich.
- Der Punktwert "1" konnte nur im technischen Zeichnen als Endnote gegeben werden; im Fachzeichnen war dies nicht möglich, da die Schüler bzw. die Gruppen jederzeit die Beratung des Lehrers beanspruchen konnten.
- Im Fachzeichnen mußte über Korrektur und evtl. besondere Hilfen (Vorlagen oder Modelle) versucht werden, voll brauchbare Arbeitszeichnungen zu erstellen; 'unbrauchbare' Arbeitszeichnungen konnten im Rahmen der werkpraktischen Unterweisung nicht verwandt werden.

Bewertet wurden nur die konstruktiven zeichnerischen Leistungen,die erforderlich sind, daß dritte, die über die erforderlichen zeichnerischen Kenntnisse verfügen,den dargestellten Gegenstand erkennen und so gewünscht in anderer Form (z.B. als Modell) darstellen können.
Neben der normgerechten zeichnerischen Darstellung wurde die Eintragung der zur Modellfertigung erforderlichen Maße bewertet; nicht bewertet wurden Blattaufteilung, Strichführung, Sauberkeit, formale Eintragungen wie Name, Datum, Zeichenmaßstab.

Die Leistungen im technischen Zeichnen wurden überprüft an maximal 25 Zeichnungen(einschließlich der Papiermodelle). Durch Schulversäumnisse bedingte geringere Anzahl von Daten einzelner Schüler,wurden der gleichen Auswertungsmethode unterworfen, da ein Nachholen der Aufgaben aufgrund der testähnlichen Bedingungen im technischen Zeichnen m.E. eine Verzerrung der Ergebnisse bewirkt hätte.

5.1.3.3. Die Leistungsbewertung in der werkpraktischen Unterweisung

Die Leistungsbewertungen in der werkpraktischen Unterweisung wurden ausschließlich anhand meßbarer Daten vorgenommen (die unter 5.1.3.1. beschriebenen Phänomene wurden bei der Interpretation zwar berücksichtigt , bedeuteten aber keine grundsätzliche Veränderung des Bewertungsverfahrens).

Bewertet wurde das Kriterium der PRÄZISION, zugängig in den Daten der Maßkontrolle, überprüft bei der'Endabnahme' der gefertigten Werkteile.

Die gemessenen Maßabweichungen bestimmten die zugeteilten Punktwerte; eine absolute Maßgenauigkeit ist in der technischen Fertigung nicht erreichbar und war, falls bei der Endkontrolle festgestellt, ein Zufallsergebnis.

Die den Punktwerten zugeordneten Toleranzbereiche wurden für jedes Werkteil aufgrund von Probearbeiten der Werkstattlehrer bestimmt; die Leistungsbewertung entsprach daher weitgehend den in der betrieblichen Praxis benutzten Maßstäben für die Präzision. Bestimmend für das Toleranzmaß war die Situation der Fertigung, z.B. konnten bei einer maschinellen Fertigung andere Toleranzen gegeben werden

als bei einer Handfertigung.

Nicht bewertet wurden:

- Die Beherrschung von Arbeitstechniken (Sägen, Feilen, Löten usw.), deren Erlernen in der Berufsgrundschule für Lernbehinderte nur so weit gefordert werden sollte, als sie zur Erreichung der Lernziele notwendig sind; Perfektion in der Handhabung von Werkzeugen konnte in der werkpraktischen Unterweisung aus Zeitmangel nicht erreicht werden und wäre außerdem ein nicht gewollter Vorgriff auf die betriebliche Ausbildung.
- Der Zeitfaktor, verstanden als Maßstab für eine Steigerung der Produktion; dieser wirtschaftliche Aspekt darf zur Bewertung eines schulischen Leistungsergebnisses nicht herangezogen werden, wenn es um einen Vergleich der von den Versuchspersonen erbrachten Arbeitsqualität geht.
- Anmutungen des fertigen Werkteiles, verstanden als der Eindruck, den das Werkteil bei einer undifferenzierten Betrachtung bei dem Beurteiler hinterläßt, und die häufig auf die Oberflächenbeschaffenheit zurückgeführt werden können.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Leistungsbewertungen der Phasen 2,3,4,5 (vergl. 4.3.,S.67) ausgewertet; erfaßt wurden die Prüfungsarbeiten und die Projektarbeiten.

Nicht einbezogen wurden die Leistungen

- der Übungsphase, da alle Schüler, unabhängig von der Anzahl der geforderten Übungsarbeiten, die zur Fertigung der Projekte erforderlichen Fertigkeiten in dieser Phase erlernen mußten; beobachtbar war während der Übungsphase im wesentlichen die Übungsfähigkeit der Schüler.
- Die Leistungen im 'freien Gestalten' konnten mit den Maßstäben der Leistungsbewertungen in der technisch-konstruktiven Fertigung nicht erfaßt werden.

Die Kontrollmeßwerkzeuge entsprachen den in der Fertigung verwandten Werkzeugen und Arbeitstechniken; beim Einsatz von Maschinen (z.B. Drehmaschine) konnte eine höhere

Präzision erreicht werden als beim Sägen von Holzteilen. Den gegebenen Fertigungsbedingungen wurden die Meßwerkzeuge angepaßt.

Von Schülern und Lehrern benutzt wurden:

1. Maßstäbe mit Teilungen bis 1/2 mm,
2. Meßschieber mit Meßbereichen bis 1/20 mm,
3. Kontrollschablonen, gefertigt für den jeweiligen Punktwertbereich.

Die Handhabung der Meßwerkzeuge war vor deren Benutzung sowohl im Unterricht als auch in der werkpraktischen Unterweisung erlernt worden, die Anwendung wurde während der Kontrollen vom Lehrer stets überwacht.

Die Endkontrolle der Fertigteile und die Festlegung der Punktwerte verlief nach dem von mir festgelegten Schema:

1. Der Schüler bzw. die Gruppe kontrolliert die Fertigteile anhand der in der Zeichnung vorgegebenen Maße; sind sie mit dem Ergebnis unzufrieden, melden sie sich nicht zur Endabnahme. Den Schülern ist es überlassen, eine Korrektur der Arbeit vorzunehmen oder das Werkteil neu zu fertigen.
2. Die Schüler bitten den Lehrer um 'Endabnahme', die dieser gemeinsam mit den Schülern durchführt.
3. Der Werkstattlehrer stellt die Fertigmaße fest, die gemeinsam mit den Zeichnungsmaßen verglichen werden.
4. Der Schüler, dessen Leistung kontrolliert wurde, gibt seine Punktbewertung zu Protokoll; der Bewertungsmaßstab ist bekannt oder wird vom Lehrer erklärt (Bewertungsliste s. Anhang S.270)
5. Der Lehrer legt seine Bewertung fest und begründet diese anhand der Bewertungsskala, erst dann wird die Lehrerbewertung in die Bewertungsliste eingetragen.
6. Bei erheblichen Unterschieden in den Bewertungen wird gemeinsam versucht, die Ursachen zu ermitteln; dem Schüler soll seine Leistungssteigerung oder sein Versagen bewußt gemacht werden.

Eine neue Aufgabe durfte grundsätzlich erst nach der Endabnahme vergeben werden.

5.2. Die schulorganisatorischen Bedingungen

Beschrieben werden die zu Beginn meiner Untersuchung vorgefundenen und nur begrenzt veränderbaren schulischen Gegebenheiten.

Die vorliegende Untersuchung erfolgte unter Bedingungen, die im Rahmen des derzeitigen Schulsystems möglich sind; die besondere Situation eines Schulversuches war nicht gegeben. Der Entwicklung eines der Fragestellung adäquaten Unterrichtsmodelles diente als Basis die Situation der lernbehinderten Berufsschüler in Essen. Erst nach der Analyse der situativen Bedingungen im Untersuchungsfeld konnte das Modell des GRUPPEN-ARBEITSUNTERRICHTES in der Praxis überprüft werden.

Die schulische Betreuung derjenigen Lernbehinderten, die zur Zeit ihrer Berufsschulpflicht keine vertraglich geregelte Berufsausbildung erhalten, erfolgt im Schuleinzugsbereich der Untersuchung in Klassen, welche speziell für Lernbehinderte eingerichtet sind.

Besonders günstig für die Planung und Durchführung des Modellversuches war die aus schulorganisatorischen Gründen erfolgte Neueinrichtung einer Schulstelle im Nordwesten der Stadt Essen und deren personelle Neubesetzung zum Zeitpunkt der Voruntersuchungen. Die Leitung und Einrichtung dieser Außenstelle wurde mir übertragen, so daß die Ausgestaltung des Schulraumes im Sinne der geplanten Untersuchung erfolgen konnte.

Ein anderer bedeutsamer Faktor bei der Vorbereitung des Modellversuches war die Neueinstellung der beiden im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzten Werkstattlehrer, die aufgrund ihrer Ersteinstellung in den Schuldienst leichter den Forderungen des Modelles genügen konnten.

Die schulorganisatorischen Voraussetzungen zur Schaffung laboratoriumsartiger Untersuchungsbedingungen waren somit im Hinblick auf die örtlichen Schulverhältnisse als gut zu bezeichnen.

Die Bereitschaft aller in der Außenstelle tätigen Lehrkräfte, sich den Erfordernissen der Untersuchung entsprechend zu verhalten, und das Fehlen nicht den Be-

dingungen des Modelles unterworfener Klassen, ließ die Wahrscheinlichkeit interner Störungen während der Untersuchung gering erscheinen.

Die räumliche Teilung des Schulgebäudes erfolgte unter dem Aspekt der Trennung in einen theoretischen und einen werkpraktischen Schulbereich.
Im Erdgeschoß wurde eine Metall- und eine Holzwerkstatt eingerichtet, die beide den Bedingungen einer beruflichen Grundausbildung gerecht werden.
Das Obergeschoß mit drei Klassenräumen wurde für die Untersuchung eingerichtet in:

a. einen Raum mit 5 Tischgruppen für je 4 Schüler (Gruppenarbeit)
b. einen Raum mit Zweiertischen in Doppelreihung für 2o Schüler (Frontalunterricht),
c. einen Aufenthaltsraum, der gleichzeitig eine Zusammenkunft aller Schüler ermöglichte.

Eine wesentliche Besonderheit des derzeitigen Unterrichtes an Berufsschulen gegenüber der betrieblichen Ausbildung und des bis dahin gewohnten Schulsystems ist der nur einmal wöchentlich stattfindende Berufsschulunterricht. Im Untersuchungszeitraum konnten die Schüler an 4o Unterrichtstagen beschult werden.
Die Interpretationen der Analysen der über das Schuljahr verteilten Tests und Beobachtungen müssen jedoch den Gesamtzeitraum beachten, da die Schüler an den nicht in der Berufsschule verbrachten Arbeitstagen Bedingungen unterlagen, die zumindest teilweise bei der Konzeption des Modelles berücksichtigt wurden; vor allem wurden die Bedingungen der betrieblichen Produktion in das pädagogische Konzept einbezogen.
Der Berufsschultag wird unter diesem Aspekt zu einer wöchentlichen Stichprobe der Entwicklung des einzelnen innerhalb seiner beruflichen Sozialisation.
Die sich anbietende Verhaltenskontrolle in der Berufsschule und am Arbeitsplatz ließ sich bei der Vielfalt der beruflichen Tätigkeiten und den unterschiedlichen Betriebssituationen nur bei der Internatsgruppe durchführen.

Bindend für die Planung der empirischen Untersuchung war neben der Zeiteinteilung (6 Stunden je Woche) der Rahmenlehrplan für gewerblich-technische Berufsschulen. Für Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte besteht bis heute kein eigener Rahmenlehrplan; es gilt der Lehrplan für 'Jungarbeiter und Hilfskräfte der Wirtschaft', dieser "Lehrplan ist auf die Leistungsstruktur einer Klasse abgestimmt, der Schüler aus dem 7. und 8. Schuljahr*der Volksschule entlassen worden sind."(15)

Den Lehrern in Sonderschulklassen obliegt die Auswahl der Lerninhalte, welche unter den gegebenen Bedingungen der jeweiligen Leistungsstruktur der Klasse angepaßt sind und "die für die Herausarbeitung der Grundverständnisse und für die Entwicklung des Denkvermögens besonders geeignet sind."(16)

Die "Lehrpläne für gewerblich-technische Berufsschulen" in Nordrhein-Westfalen legen im Rahmenplan der "Werkkunde für Jungarbeiter" innerhalb der "Werklehre" folgende Fächerung zugrunde: Im theoretischen Unterricht die Fächer

Zeichnen, Werkstoff- und Arbeitskunde, Werkrechnen;

die Werkübungen bilden den Bestandteil der praktischen Unterweisung.

Die starke Orientierung des Lehrplanes für Jungarbeiter an der technischen Arbeitswelt rechtfertigt eine Aufteilung des sechsstündigen Berufsschulunterrichtes in 3 Stunden werkpraktische Unterweisung, 2 Stunden technischen Unterricht und 1 Stunde Bürger- und Wirtschaftskunde (heute: Politik und Wirtschaftslehre).

Innerhalb der Werklehre wird im ersten Schuljahr der Schwerpunkt im technischen Zeichnen zu sehen sein; hier kann die vom Lehrplan verlangte "unterrichtstägliche" Übung des Raumvorstellungsvermögens erfolgen.

Im Rahmen des Modellversuches wurden 8o Schüler der "Sonderschule für Lernbehinderte" erfaßt, welche in der von mir geleiteten Außenstelle der Gewerblichen Unterrichtsanstalten der Stadt Essen, Schule Mitte, im

---

* Zum Zeitpunkt der Lehrplanveröffentlichung war die 8. Klasse die Abschlußklasse der Volksschule und entspräche der heutigen 9. Klasse.

Herbst 1968 in die Unterstufe eingeschult worden sind und während des Untersuchungszeitraumes das erste Jahr der dreijährigen Berufsschulpflicht erfüllten.

Die Untersuchungsgruppe der 8o Schüler gliederten sich in zwei gleichgroße Teilgruppen: 1. die Internatsschüler (4o Schüler)
2. die externen Schüler (4o Schüler).

Die Internatsschüler nahmen während des Untersuchungszeitraumes an einem einjährigen Berufsvorbereitungslehrgang des Arbeitsamtes Essen teil. " Die Förderung erfolgt durch werkpraktische Unterweisung, schulische Unterrichtung und sinnvolle Freizeitgestaltung; sie ist auf keinen bestimmten Beruf hin ausgerichtet. Die Jugendlichen wohnen im Jugenddorf Zehnthof, einem Wohnheim im Ostteil der Stadt Essen. Die praktische Unterweisung erfolgt in der Lehrwerkstatt der Fa. Fried. Krupp, Gemeinschaftsbetriebe Essen. Über die Einweisung in den Lehrgang entscheidet das Arbeitsamt Essen." (17) Der halbtägliche schulische Unterricht im Rahmen des Berufsvorbereitungslehrganges ist im wesentlichen auf die am Ende des Lehrganges stattfindende Externenprüfung zur Erlangung des Volksschulabschlusses abgestellt; eine direkte Förderung berufsbezogener Fähigkeiten wird nicht angestrebt.

Die werkpraktische Unterweisung erfolgt in den Ausbildungsstätten der Fa. Fried. Krupp nach den Richtlinien der Stufenausbildung, d.h. unter Bedingungen, wie sie bei den Auszubildenden mit Ausbildungsvertrag herrschen. Besonderheiten gegenüber Auszubildenden sind:

- Die halbtägige Ausbildung, die, zeitlich bedingt, das Ziel der werkpraktischen Ausbildung reduziert.
- Die Sonderung von den normalen Ausbildungsgruppen.
- Die Änderung der Einstellungen der betrieblichen Ausbilder, da für diese Gruppe Auszubildende kein Ausbildungsziel (Abschluß) gesetzt war.
- Die Einweisung in die betriebliche Ausbildung erfolgte durch das Arbeitsamt Essen und nicht durch die Fa. Krupp.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Internatsschüler eine positive Auslese der Entlaßschüler der Sonderschule für Lernbehinderte darstellten und während des Untersuchungszeitraumes unter besonderen sozialen Bedingungen sowie in einer der Stufenausbildung ähnlichen Lernsituation standen.

Intentionale Maßnahmen zur Förderung der innerhalb meiner Untersuchung gemessenen Fähigkeiten im Rahmen des Berufsförderlehrganges erfolgten nicht. Bei Vergleichen der Internatsschüler mit den externen Schülern müssen die unterschiedlichen sozialen Hintergründe und Leistungsmotivationen berücksichtigt werden, welche das Verhalten im Erziehungsfeld der Berufsschule beeinflussen. Der angestrebte Volksschulabschluß ist nur als Mittel zur Erreichung des eigentlichen Zieles, der beruflichen Ausbildung, zu sehen.

Die externen Schüler stellen z. Z. den 'Normalfall' der nicht in einem Ausbildungsverhältnis stehenden lernbehinderten Sonderschüler dar. Sie haben nach der Entlassung aus der Vollzeitschule ein Arbeitsverhältnis als 'jugendliche Arbeiter' gefunden oder streben, falls sie z. Z. arbeitslos sind, ein solches Arbeitsverhältnis an. Eine Berufsvorbereitung in Form einer vertraglichen Ausbildung erfolgt bei keinem dieser Schüler. Alle externen Schüler wohnen während des Untersuchungszeitraumes mit ihren Familien zusammen.

Alle Schüler der Untersuchungspopulation sind nach Erfüllung der z. Z. neunjährigen Vollzeitschulpflicht aus der Sonderschule für Lernbehinderte entlassen worden und erfüllen in der von mir geleiteten schulischen Einrichtung ihre dreijährige Berufsschulpflicht.

Die 80 in diesem Modellversuch erfaßten Schüler stellen die Gesamtheit der nicht in einem Ausbildungsverhältnis stehenden lernbehinderten Sonderschüler des Schuleinzugsbezirkes der Außenstelle Vogelheim -Schule Mitte - in Essen dar; diese Schulstelle erfaßt Schüler im Nord-Westen der Stadt Essen.

Tabelle: 1 Übersicht	Zu Beginn d.U.		Am Ende d.U.	
	n	%	n	%
Internatsschüler	4o	5o	38	48
externe Schüler	4o	5o	37	46
insgesamt	8o	1oo	75	94

Die untersuchte Schülerpopulation gliedert sich in vier Gruppen zu je 2o Schülern.
Diese vier Klaßgruppen bilden 2 Tagesgruppen, zusammengestellt in der Reihenfolge des Zuganges am ersten Unterrichtstag; eine Differenzierung nach anderen Kriterien (Test oder Entlaßklasse) erfolgte nicht. Die Klaßgruppen können daher als in ihrer Zusammensetzung heterogen und der üblichen Klassenbildung entsprechend betrachtet werden.

Tabelle: 2
Zusammensetzung der Schülerpopulation zu Beginn der Untersuchung:

	Trainings-gruppen	Kontroll-gruppen	Summe
Normalschüler	2o Vpn.(25%)	2o Vpn.(25%)	4o Vpn.(5o%)
Internatsschüler	2o Vpn.(25%)	2o Vpn.(25%)	4o Vpn.(5o%)
Summe	4o Vpn.(5o%)	4o Vpn.(5o%)	8o Vpn.(1oo%)

Tabelle: 3
Zusammensetzung der Schülerpopulation am Ende der Untersuchung:

	Trainings-gruppen	Kontroll-gruppen	Summe
Normalschüler	18 Vpn.(22%)	19 Vpn.(24%)	37 Vpn.(46%)
Internatsschüler	19 Vpn.(24%)	19 Vpn.(24%)	38 Vpn.(48%)
Summe	37 Vpn.(46%)	38 Vpn.(48%)	75 Vpn.(94%)

Die Daten der fünf Schüler, die im Untersuchungszeitraum ausschieden, wurden bei der Statistik mit erfaßt, soweit diese dem Verfasser zugängig waren.

5.3. Die Schüler

5.3.1. Die schulische Vorbildung

Eine sinnvolle Interpretation des experimentellen Teils dieser Untersuchung ist nur dann möglich, wenn die erreichten Schulabschlüsse mitgesehen werden.
Die Schüler, welche nicht aus der Abschlußklasse der Sonderschulen entlassen worden sind, haben nicht nur das Lernziel der Schule für Lernbehinderte in stofflicher Sicht nicht erreicht, sondern haben durch ihr Verbleiben in Klassen mit überwiegend jüngeren Schülern meist ein nicht ihrem Alter entsprechendes Leistungs- und Sozialverhalten.

Für die Berufsschule, welche ihre Schüler in der Regel nicht nach erreichten Schulabschlüssen, sondern nach ihrer beruflichen Tätigkeit bzw. Ausbildung differenziert, ergeben sich, vergleichbar der betrieblichen Arbeitssituation, eine Reihe sozialpsychologischer Probleme, die pädagogisch relevant sind.

Tabelle: 4
Zusammensetzung der Schülerpopulation nach der Entlaßklasse der Sonderschule für Lernbehinderte

Entlaßklasse	4	5	6	7	8	9	Summe
Internatsschüler			2	7	13	18	4o
externe Schüler	4	1	2	4	15	14	4o
Summe	4	1	4	11	28	32	8o

Eine Differenzierung der Schüler in Schulleistungsgruppen erfolgte nicht, da ein wesentlicher Aspekt dieser Untersuchung das Leistungsverhalten schulisch unterschiedlich befähigter Schüler innerhalb heterogener Leistungsgruppen ist. Formal darf gesagt werden, daß die aus der 8. und 9. Klasse entlassenen Schüler (75 %) das Schulziel der Sonderschule für Lernbehinderte erreicht haben.

Für diese Schüler gewinnt die Frage der Leistungs- und damit eng verbunden die der Berufsausbildungsfähigkeit erhöhte Bedeutung (z.B. über ein Berufsgrundschuljahr).

5.3.2. Die Befähigungsstruktur der Vpn. diagnostiziert mit dem Leistungsprüfsystem (LPS) von W. HORN.

Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT impliziert die These:

> Ein Großteil der lernbehinderten Sonderschüler an den Berufsschulen haben, trotz anerkannter Schulleistungsschwächen, eine Befähigungsstruktur, die bei angemessener pädagogischer Anleitung eine Berufsausbildung, insbesondere in technisch orientierten Berufsfeldern, möglich macht.

Diese These soll erhärtet werden mittels eines Testes, der eine geringe Relevanz zum Lehrerurteil und damit zu den Schulleistungen hat, stattdessen aber die Befähigungsstruktur im Hinblick auf die Berufseignung mißt.

Zur Diagnose der Begabungsstruktur der Vpn. wurde das Leistungsprüfsystem (LPS) von W.HORN gewählt. Nach K.-H. WEWETZER "beweist die geringe Korrelation von Gesamtwert und Lehrerurteil (Einschätzung der Intelligenz von 13-jährigen), r=.47, daß die diagnostische Valenz dieses Tests von Tests der Allgemeinintelligenz abweicht und somit Fähigkeitsbereiche erfaßt, die für die Schulleistung von geringerer Bedeutung sind und damit wichtig für die Diagnostik der Befähigungsstruktur sein können (im Hinblick auf Eignungsbeurteilungen z.B.)". (18).

Die Konstruktion des LPS als Gruppentest in 2 Parallelformen ermöglichte eine relativ schnelle Durchführung des Tests, was bei der begrenzten Unterrichtszeit von 6 Stunden wöchentlich wichtig war.

Aufgrund der Voruntersuchung und der eigenen Beurteilung scheint das LPS im unteren Leistungsbereich noch gut zu differenzieren, was für Tests, welche bei Lernbehinderten eingesetzt werden, eine erhöhte Bedeutung hat. Der hohe Anteil leichter Aufgaben läßt das LPS zur Differenzierung schwach Begabter, vor allem auch aus der Sicht der Testmotivation, besonders geeignet erscheinen.

Die Durchführung des Tests erfolgte unter Einhaltung der in der Handanweisung gegebenen Anweisungen. Die Auswertung erfolgte streng nach den Anweisungen des Testautors.

Die Resultate dieses Tests geben einen Einblick in die Leistungsfähigkeit der Testpersonen unter den Bedingungen und innerhalb der gewählten Leistungsbereiche.
Das LPS versucht neben "Allgemeinbildung","Denkfähigkeit", "Worteinfall", "Ratefähigkeit", "Wahrnehmungstempo", vor allem die "Technische Begabung" zu erfassen (s. Anhang S. 272).

Eine Betrachtung der C-Werte für die GESAMTLEISTUNGEN (G1) (s. Diagramm 1, S. 108) muß davon ausgehen, daß der Schwellwert zwischen Normal- und Minderbegabten beim C-Wert 3 liegt. Vpn. mit einem C-Wert < 3 müssen als minderbefähigt angesehen werden, was nach unserem Testverständnis allerdings noch nichts über vorhandene Entwicklungsmöglichkeiten und über die Ursachen dieser Testleistung aussagt. Wie Tabelle 5 zeigt, liegen 45 Vpn. (60%) in ihrer Gesamttestleistung unterhalb des Schwellwertes.

Tabelle: 5
Gesamtleistungen

	C-Wert ≥ 3	C-Wert < 3	insgesamt
Internatsschüler	24 (65%)	14 (35%)	38
externe Schüler	7 (18%)	31 (82%)	38
insgesamt	31 (40%7	45 (60%)	76

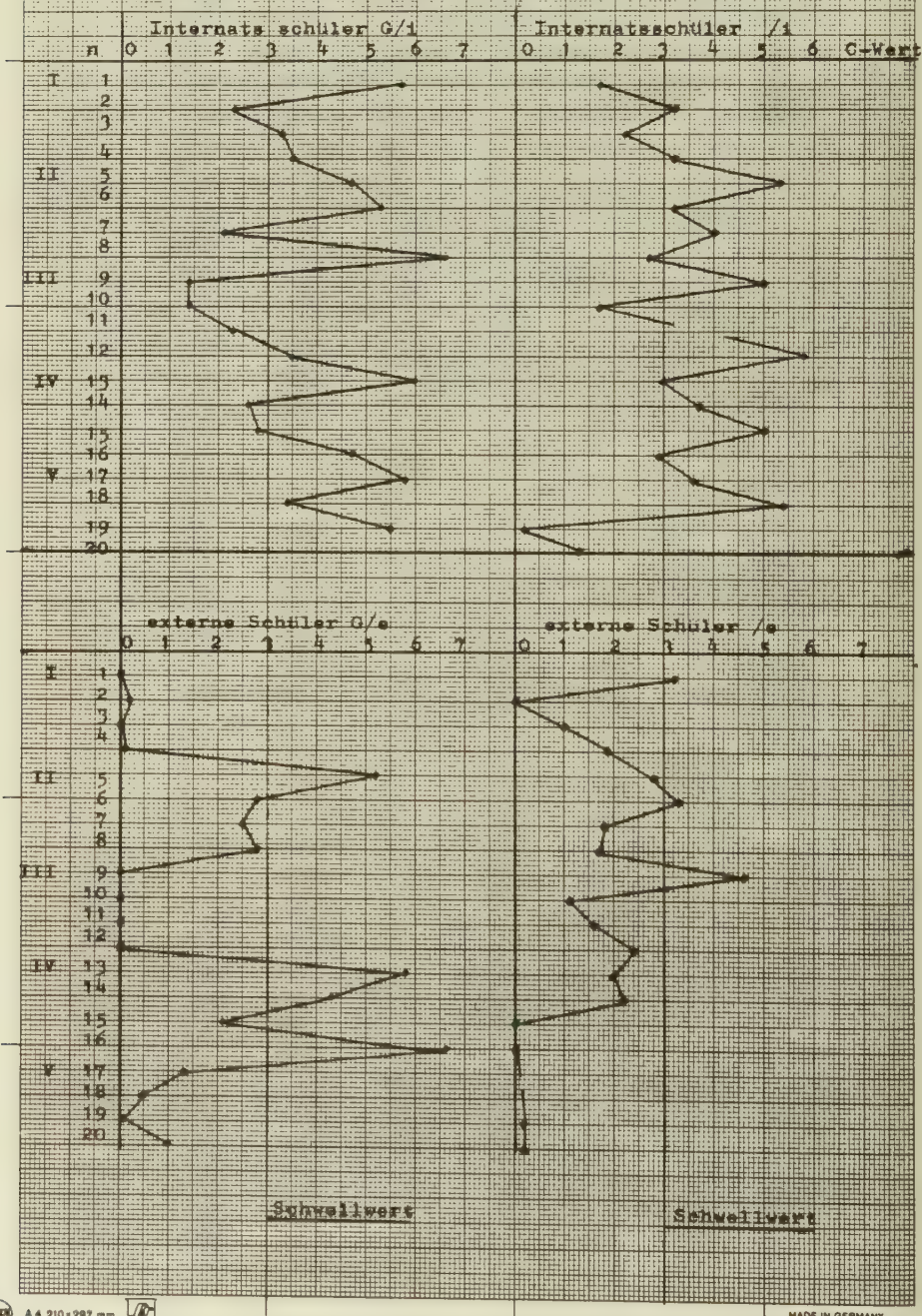
Die Ergebnisse der Aufgaben 1+2 und 3+4, welche die Allgemeinbildung und die Denkfähigkeit erfassen, weisen jedoch auf mangelhafte Schulbildung eines erheblichen Teils der Vpn. hin (vergl. Diagramm 2, S. 109).
"Ein starker Leistungsanstieg von 1+2 zu 3+4 deutet auf eine mangelhafte Schulbildung infolge fehlender Gelegenheit oder auf geistige Uninteressiertheit, Lethargie und sofortiges Kapitulieren selbst vor leichten Anforderungen."(19)
Da HORN in der Handanweisung zum LPS keine Aussage über den Begriff "starker Leistungsanstieg" macht, erfaßt Tabelle 6 die Zahl der Vpn, mit Leistungsanstieg von 1+2 nach 3+4.

Tabelle: 6
Leistungsanstieg von Aufgaben 1+2 nach 3+4

	Anstieg	kein Anstieg	insgesamt
Internatsschüler	25 (66%)	13 (34%)	38
externe Schüler	2o (53%)	18 (47%)	38
insgesamt	45 (59%)	31 (41%)	76

Diagramm: 1

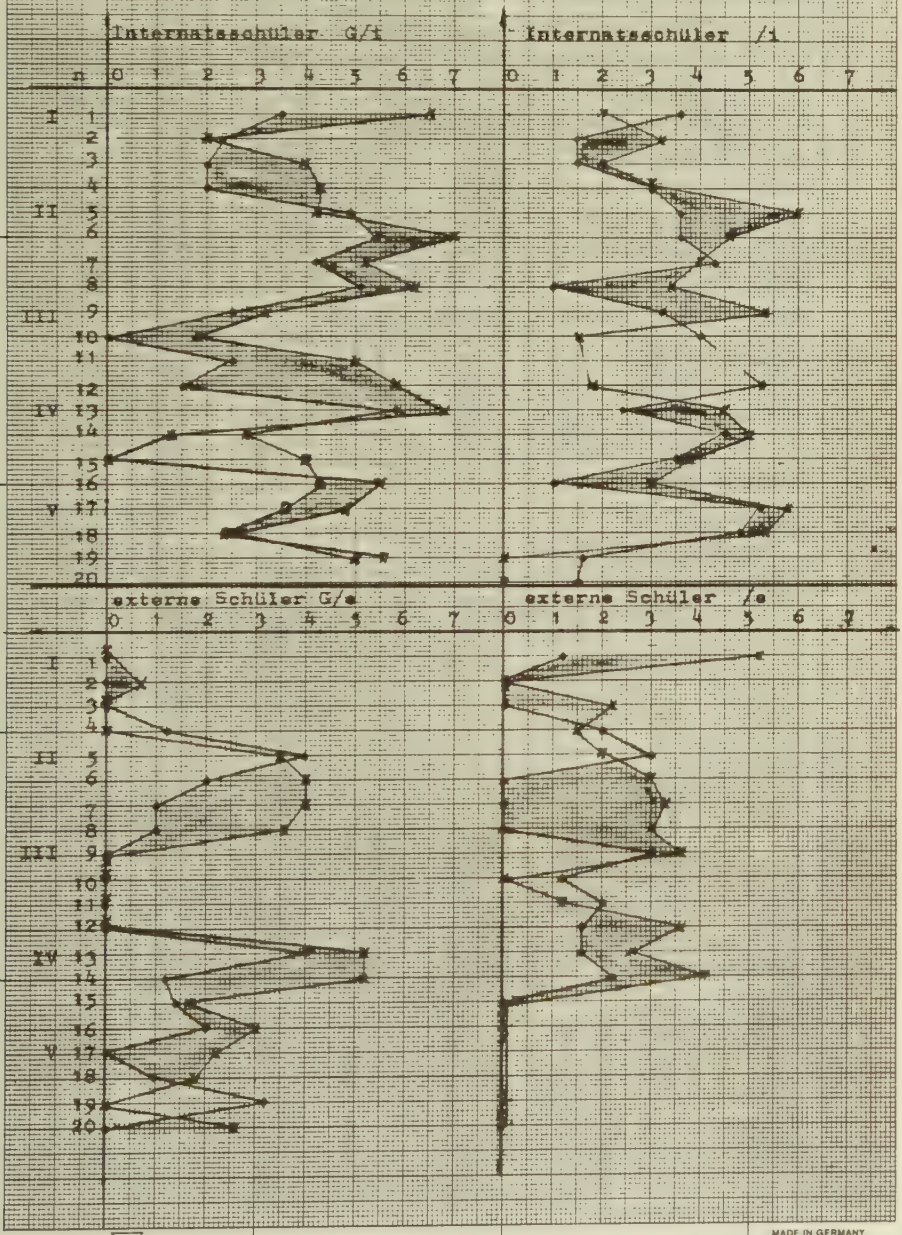
C-Werte für Gesamtleistung (G1)



A 4 210 x 297 mm
MADE IN GERMANY

Diagramm: 2

C-Werte der Aufgaben 1+2 und 3+4, Allgemeinbildung und Denkfähigkeit



A 4 210x297 mm
MADE IN GERMANY

Diese Aussagen, bei aller Problematik von Testaussagen, lassen zumindest die Wahrscheinlichkeit zu, daß ein Teil der Vpn. unter günstigen Lernbedingungen eine Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit erfahren können. Wieweit dies innerhalb des Modellversuches mit Hilfe des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES verwirklicht werden konnte, sollte u.a. der empirische Versuch zeigen.

Der Erfolg des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES wird wesentlich davon abhängen, inwieweit die Interessenlage der Schüler von den Trägern der pädagogischen Maßnahmen in das methodisch-didaktische Konzept eingeplant wurde.

Die Ergebnisse der Testreihen 7-1o, Techn. Begabung, bestätigen den Erfahrungswert und das Ergebnis der Voruntersuchung (vergl. Diagramm 3, S.111):

> Die technische Begabung der lernbehinderten Jugendlichen ist in der Regel normal entwickelt.

Tabelle 7 zeigt, daß die lernbehinderten Vpn. verglichen mit der Eichpopulation, eine normale bis gute technische Begabung aufweisen.

Tabelle: 7
Technische Begabung

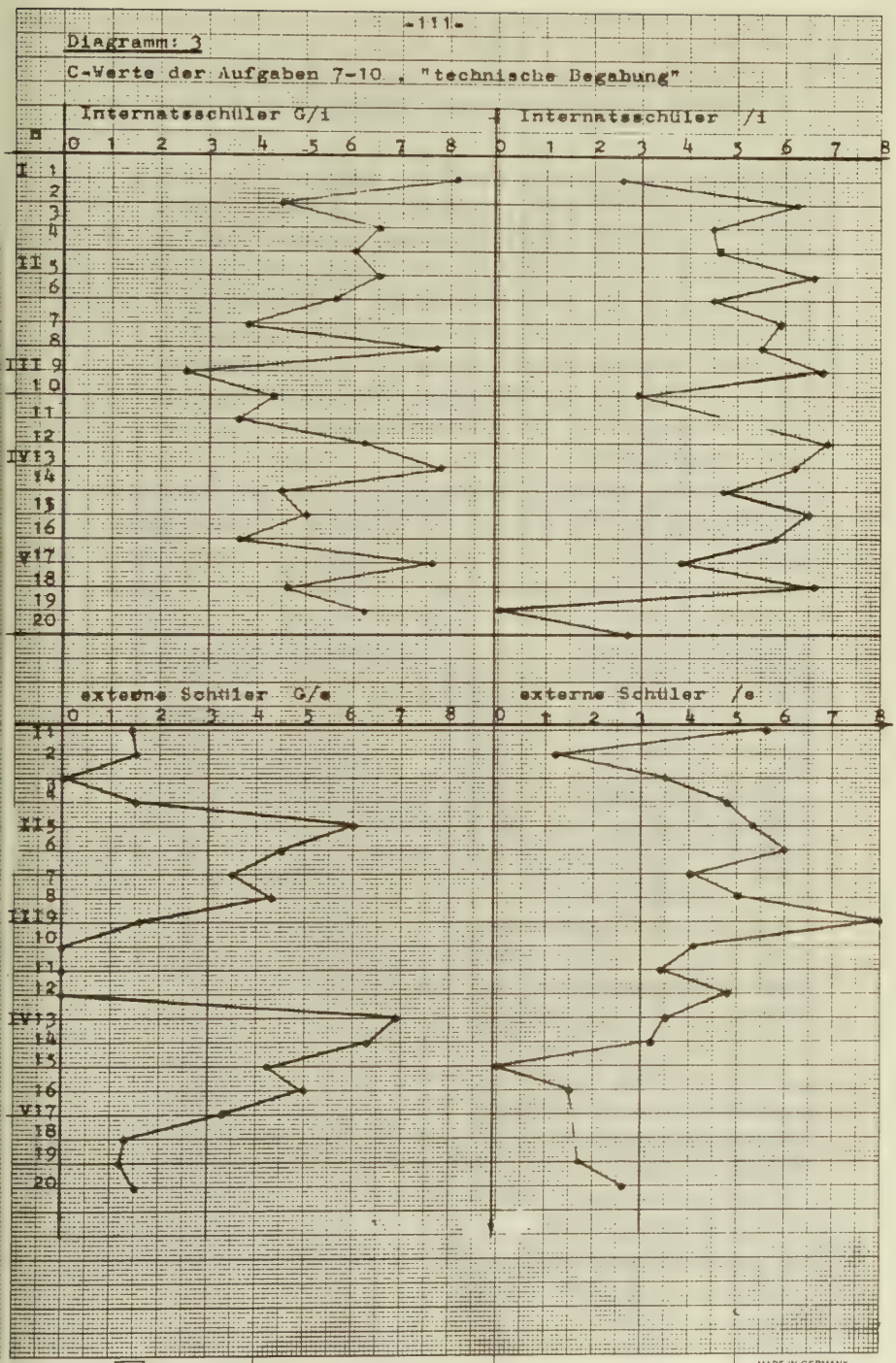
	C-Wert $\geq$ 3	C-Wert $<$ 3	insgesamt
Internatsschüler	33 (87%)	5 (13%)	38
externe Schüler	22 (6o%)	16 (4o%)	38
insgesamt	55 (72%)	21 (28%)	76

Ein Vergleich der C-Werte der "Gesamtleistung" und der C-Werte der Testreihe "Techn. Begabung" zeigt, daß nur die Vpn. G/i16, /i19 und G/e16 in der Gesamtleistung über dem erreichten C-Wert für "Techn. Begabung" liegen.

Eine Berufsausbildung ist, wenn überhaupt, bei 72% der Vpn. in einem technischen Ausbildungsberuf (nach Aussage des LPS) empfehlenswert.

Diagramm: 3

C-Werte der Aufgaben 7-10 , "technische Begabung"



A4 210x297 mm
MADE IN GERMANY

5.3.3. Die Berufsausbildungsfähigkeit beurteilt anhand der Eignungsuntersuchung der Krupp-Ausbildungsbetriebe

Berufliche Sozialisation setzt die Fähigkeit des Individuums zum Erlernen der berufsrelevanten Verhaltensweisen und der für die betriebliche Produktion erforderlichen technischen Fertigkeiten voraus. Diese Lernfähigkeit des Individuums ist unter dem Aspekt der beruflichen Ausbildung als Berufsausbildungsfähigkeit zu bezeichnen. In der vorliegenden Untersuchung ist die Frage nach der Berufsausbildungsfähigkeit der Vpn. bedeutsam, da diese Fähigkeit u.a. das Erlernen kooperativer Arbeitsformen impliziert.

Diese für die vorliegende Untersuchung entscheidende Frage wurde mit Hilfe einer der industriell-technischen Ausbildung angepaßten Eignungsuntersuchung beantwortet, da nur so ein hohes Maß an Realbezug hergestellt werden konnte.

Schulentlassene und Arbeitsplatzbewerber werden heute sowohl seitens der Berufsberatung der Arbeitsämter als auch vieler Betriebe einem Eignungstest unterzogen, dessen Daten u.a. zur Feststellung der Berufseignung dienen.

Betriebliche Eignungsuntersuchungen sind stets auf die speziellen Erwartungen der Betriebe an die Arbeitsplatz- oder Ausbildungsbewerber hin angelegt und haben innerhalb ihres Bezugsrahmens meist einen hohen prognostischen Wert.

Die in der Voruntersuchung eruierte Tendenz der Lernbehinderten, Arbeitsplätze im industriell-technischen Bereich anzustreben, und die relative Unabhängigkeit der Krupp-Lehrbetriebe von den Produktionsbetrieben ließen es sinnvoll erscheinen, deren Eignungsuntersuchung zur Beantwortung unserer Frage heranzuziehen.
Günstig für die Durchführung und Auswertung war über die Grundsatzentscheidung hinaus der Umstand, daß die Hälfte der Untersuchungspopulation halbtags in den Krupp-Ausbildungsbetrieben tätig war. Mittels der Krupp-Eignungsuntersuchung kann daher keine globale Aussage über die Berufsausbildungsfähigkeit der Vpn. gemacht werden, sondern

lediglich eine Prognose, mit relativ hohem Aussagewert, über Ausbildungschancen der Vpn. innerhalb der Krupp-Stufenausbildung.

Beachtet werden muß bei einer Beurteilung der Ergebnisse, daß diese Eignungsuntersuchung die Testpersonen nur in Hinblick auf ihre Erfolgschancen innerhalb der 1. Stufe der Ausbildung differenziert und die Chancen einer Ausbildung in der 2. und 3. Ausbildungsstufe erst nach Durchlaufen der vorherigen Stufe festgestellt wird.

Heranwachsende, welche zum Zeitpunkt der Eignungsuntersuchung für eine dreijährige Ausbildung ungeeignet erscheinen, können bei entsprechender Förderung ihrer Fähigkeiten durchaus die 2. oder 3. Ausbildungsstufe erfolgreich durchlaufen. Die Prognosen der Eignungsuntersuchungen gelten nur für den Zeitpunkt und unter den Bedingungen des Tests.

Unbeantwortet bleibt bei der Krupp- Eignungsuntersuchung die Frage nach dem Sozialverhalten der Vpn. zur Zeit des Tests. Bei der Eichung wurde von der normalen Ausbildungsgruppe der Hauptschulentlassenen und deren Sozialverhalten ausgegangen.

Die Testbatterie der Krupp-Eignungsuntersuchung wurde auf der Basis eines Forschungsergebnisses entwickelt, welches das Resultat eines Forschungsauftrages des Landes Nordrhein-Westfalen an die Psychologen GREVE und MESECK ist. Aufgabe dieses Forschungsauftrages war es, zur "Klärung des diagnostischen Wertes von Verfahren der psychologischen Eignungsuntersuchungen" bei der Einstellung von Auszubildenden beizutragen.(20)
Die Testbatterie der Krupp-Eignungsuntersuchung besteht aus folgenden 11 Subtests (s. Anhang S.273):

1. Listenvergleich
2. Analogietest
3. Zahlenrechnen
4. Denkrechnen
5. Figurenreihen
6. Figurensuchen
7. Körperfinden
8. Werkzeugvergleich
9. technischer Bildtest
10. Zeichentest
11. Arbeitsprobe (Drahtbiegeprobe)

Die Subtests 1,3,6,7,8 sind mit kleinen Abänderungen, bedingt durch die Übertragung auf deutsche Verhältnisse, aus der amerikanischen Testserie "General Aptitude Test Battery" (GATB) übernommen, die übrigen Tests wurden auf der Basis bekannter Testverfahren entwickelt.

Die Durchführung der Eignungsuntersuchung erfolgte für die Internatsschüler (50% der Vpn.) im Rahmen der für alle Ausbildungsbewerber seitens der Firma Krupp durchgeführten Eignungsuntersuchung, die externen Schüler wurden unter der Motivation der Feststellung ihrer Berufsausbildungsfähigkeit, in der Berufsschule getestet. Die Auswertung der Testergebnisse wurde, um eine Vergleichbarkeit zu erreichen, von dem zuständigen Herrn der Firma Krupp vorgenommen.

Bei der Darstellung und Besprechung der Ergebnisse der Krupp-Eignungsuntersuchung wurden die Subtests nicht berücksichtigt, da für die praktische Entscheidung seitens der Ausbildungsbetriebe nur das Gesamtergebnis herangezogen wird.

Tabelle: 8

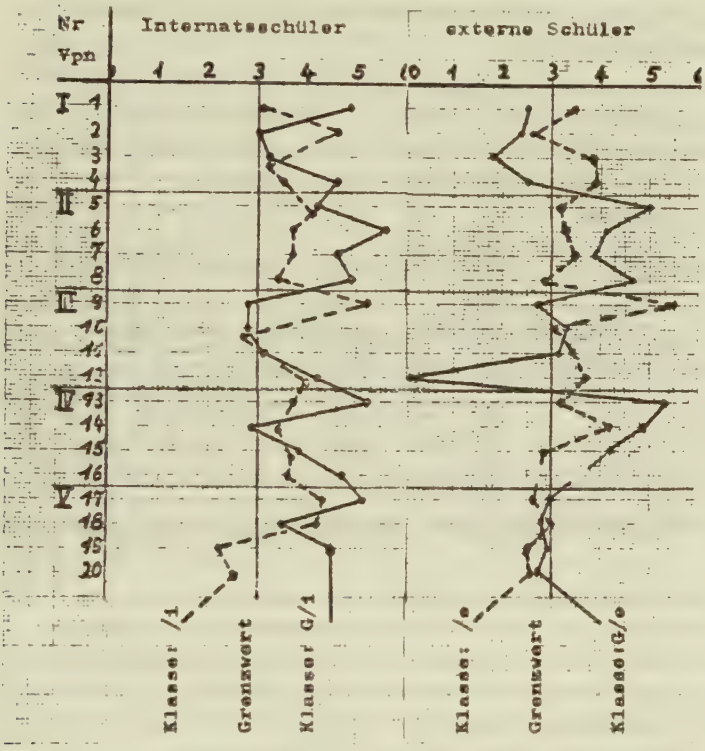
Mittlere Punktwerte und Rangplätze der Vpn. bei der Krupp-Eignungsuntersuchung

G/i n	$\bar{P}$	Rangplatz	/i n	$\bar{P}$	Rangplatz	G/e n	$\bar{P}$	Rangplatz	/e n	$\bar{P}$	Rangplatz
I 1	4,9	4,5	I1	3,1	16	I 1	2,5	16,5	I1	3,5	6,5
2	3,o	16	2	4,6	2	2	2,4	18	2	2,6	17
3	3,2	14	3	3,2	15	3	1,8	19	3	3,9	3,5
4	4,6	7	4	3,5	12	4	2,5	16,5	4	3,9	3,5
II5	4,2	1o,5	II5	4,1	5	II5	5,o	3	II5	3,2	1o,5
6	5,5	1	6	3,7	8,5	6	4,1	7	6	3,3	9
7	4,3	8,5	7	3,7	8,5	7	3,9	8	7	3,5	6,5
8	4,9	4,5	8	3,4	13,5	8	4,6	5	8	2,9	14,5
III9	2,8	18,5	III9	5,2	1	III9	2,7	14,5	III9	5,5	1
1o	2,8	18,5	1o	2,7	17	1o	3,2	9	1o	3,1	12
11	3,1	15	11			11	3,1	1o	11	3,4	8
12	4,2	1o,5	12	4,o	6	12	o	2o	12	3,7	5
IV13	5,2	2	IV13	3,7	8,5	IV13	5,3	2	IV13	3,2	1o,5
14	2,9	17	14	3,4	13,5	14	4,9	4	14	4,2	2
15	3,8	12	15	3,7	8,5	15	4,2	6	15	2,9	14,5
16	4,7	6	16	3,6	11	16	5,8	1	16		
V17	5,1	3	17	4,3	3	17	3,o	11	17	2,6	17
18	3,5	13	18	4,2	4	18	2,8	13	18	3,o	13
19	4,5	8,5	19	2,2	19	19	2,9	12	19	2,5	19
2o			2o	2,5	18	2o	2,7	14,5	2o	2,6	17

Zeichenerklärung: G/i, /i, G/e, /e = Klaßgruppen
n = Nr. der Gruppen und der Vpn.
$\bar{P}$ = Punktmittelwert des Tests

Diagramm: 4

Mittlere Punktwerte der Eignungsuntersuchung der Firma F. Krupp



Der Grenzwert, unterhalb dessen eine erfolgreiche Ausbildung nicht gewährleistet erscheint, liegt bei C = 3.

Unter C-Wert 3 liegen 6 von 38 Internatsschülern und
15 von 39 externen Schülern,
insgesamt 21 von 77 getesteten Vpn.

Das entspricht einer Ausbildungsfähigkeit innerhalb der Krupp-Stufenausbildung von 84% der Internatsschüler und 62% der externen Schüler.

Unter der Annahme, daß die Gesamtheit der Vpn. annähernd der undifferenzierten lernbehinderten Entlaßschülerpopulation eines Schuljahrganges entspricht, sind 73% der Vpn. nach-

weisbar berufsausbildungsfähig.

Dieses Ergebnis ist besonders erstaunlich, da die Eichstichprobe der Eignungsuntersuchung den heutigen Hauptschulentlaßschülern entspricht.

Eine Erfolgskontrolle der 'Sonderschüler', die sich im Rahmen der Krupp-Stufenausbildung beruflich qualifiziert hatten, unterstreicht, mit dem Ergebnis der Berufseignungsuntersuchung gut übereinstimmend, die Ausbildungsfähigkeit der Lernbehinderten.

Tabelle: 9

Berufsqualifikationen innerhalb der Krupp-Stufenausbildung*

Jahr	Einstellungen	vorzeitig abgebrochen	erfolgreich durchlaufen 1. Stufe	2. Stufe	3. Stufe
1965	59 (100%)	8 (14%)	26(44%)	11(19%)	14(24%?)
1966	77 (100%)	21 (27%)	23(30%)	12(16%)	21(27%)
1967	28 (100%)	5 (18%)	9(32%)	8(28%)	6(21%)evtl.
1968	27 (100%)	8 (30%)	8(30%)	8(30%)	3(11%)evtl.
1969	44 (100%)	8 (18%)			
Summe	235 (100%)	50 (21%)	66(35%)	39(20%)	44(23%)

Selbst die ungünstigste Statistik 1968 zeigt eine erfolgreiche Ausbildung in der 1. Ausbildungsstufe bei 70% der Auszubildenden. Übertragen auf die Untersuchungspopulation darf angenommen werden, daß über 50% der Vpn. die 1. Ausbildungsstufe mit Erfolg durchlaufen würden, falls sie unter den Bedingungen des Jahres 1968 ausgebildet würden.

5.3.4. Die körperliche Reife

Die medizinisch-physiologische Untersuchung sollte Hinweise auf die biologische Reife und die physiologische Leistungsfähigkeit geben. Diese Hinweise auf die körperliche Konstitution der Vpn. sind erforderlich, da die Leistungsbereitschaft des Individiums von der körperlich-geistig-seelischen Disposition abhängt, die somit den Erfolg des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES mitbestimmt.

Es soll und kann im Rahmen dieser Untersuchung keine Aussage über den Gesundheitszustand der Vpn. gemacht werden.

* Unveröffentlichte Daten der Friedrich Krupp Gemeinschaftsbetriebe Essen.

Ich schließe mich der Aussage MANEKEs an, daß "eine zutreffende Beurteilung des Gesundheitszustandes und bei der Erarbeitung verwertbarer Unterlagen für eine statistische Bearbeitung es mit einer Vielzahl im Grunde undefinierbarer Größen eines körperlich-geistig seelischen Gesamtzustandes zu tun"(21) hat.

Die Leistungsbereitschaft und das soziale Verhalten der Vpn. im pädagogischen Feld des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES wird, wenn wir den"Gesundheitszustand" aufgrund seiner schwierigen Erfaßbarkeit in diese Untersuchung nicht einbeziehen, vom Stand der körperlichen Reife und der physiologischen Leistungsfähigkeit des Organismus maßgeblich beeinflußt.

"Der große Streubereich des normalen Wachtums dürfte schon für die Schulpraxis bedeutsame Schwierigkeiten mit sich bringen, wenn in der gleichen Klasse nebeneinander kindliche und reife Individuen unterrichtet werden. Diese Schwierigkeit ist unseres Erachtens bisher noch kaum berücksichtigt worden. Hierin mag vielleicht der Grund für die Klage vieler Lehrer gesehen werden, daß es heute kaum mehr möglich sei, alle Schüler einer Klasse gleichmäßig für einen bestimmten Unterrichtsgegenstand zu interessieren."(22) Diese von HELLBRÜGGE-RUTENFRANZ-GRAF gemachte Aussage über die Reifeproblematik in der Schule, mußte bei der Planung und der Kontrolle des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES beachtet werden.

Zur Diagnose des körperlichen Reifezustandes und der physiologischen Leistungsfähigkeit der Vpn. konnte der Berufsschularzt der Stadt Essen, Herr Dr. W. WORRINGEN gewonnen werden. Die langjährige Erfahrung dieses Mediziners gerade mit Jugendlichen gibt die Gewähr einer vergleichbaren, wenngleich subjektiven Beurteilung des Reifezustandes der Vpn. Da alle statistischen Erhebungen dieser Untersuchung in ihrem Aussagewert auf den Raum Essen oder Räume vergleichbarer soziologischer Struktur beschränkt sind, entspricht der Aussagewert den in dieser Untersuchung geforderten Maßstäben.

Es wurde ein Beurteilungsbogen entwickelt (s.Anhang S.274) der folgende Kriterien zwecks Beurteilung

des Reifezustandes erfaßte:

1. Das chronologische Alter und das vom Berufsschularzt geschätzte Alter in Jahren,
2. Größe und Gewicht,
3. Körperbau beurteilt nach der Typologie von Kretschmer,
4. Äußerer Körpereindruck nach dem Wachstumsstand in kindlich, pubescend, adoleszent, reif,
5. Stimmbruch vollendet oder nicht,
6. Behaarung: Gesicht, Achsel und Scham,
7. Entwicklungsstand des äußeren Genitals: kindlich, beginnend-, leicht-, deutlich vergrößert.

Anhand dieser Kriterien wurde der Reifezustand beurteilt als: normal, akzeleriert, retardiert.

Als schulärztliche Untersuchung angekündigt, wurde diese Erhebung ausschließlich vom Berufsschularzt und dessen Assistentin durchgeführt.

Die notwendige Entkleidung wurde von den Vpn. G/i3 und /e9+/e1o verweigert. Eine Nachuntersuchung der am Untersuchungstag fehlenden Schüler war aus technischen Gründen nicht möglich.

Die in Tabelle 1o festgehaltenen Ergebnisse lassen folgende Aussagen zu:

1. Die 72 untersuchten Vpn. befinden sich körperlich in den Reifestadien, die als kindlich, pubescent und adoleszent bezeichnet sind; eine Vpn. (G/e15) wird als 'reif' bezeichnet. Die Verteilung kann in beiden Tagesgruppen (Internatsschüler, externe Schüler) als ähnlich bezeichnet werden.

2. Die Vpn. befinden sich überwiegend im Reifestadium der Pubertät und der Adoleszens. Der Reifezustand dieser 63 (88%) Vpn. ist altersgemäß.
   In der Gesamtpopulation von 72 Vpn. befinden sich 9 (12%) Vpn. in einer Entwicklungsphase, die als kindlich bezeichnet wird und vom Standpunkt der Berufspädagogik als für die Berufsschule inadäquat bezeichnet werden muß, da die innerhalb einer Berufsausbildung vorausgesetzte körperliche Reife fehlt.

Die in der körperlichen Reife als kindlich benannten Vpn.

sind keinesfalls als retardiert zu bezeichnen, ihr Körperbau befindet sich lediglich noch in einer Reifephase, die als kindlich bezeichnet wird.

Die Beurteilung des Gesamterscheinungsbildes der Vpn. bestätigt eine der auffälligsten biologischen Erscheinungen der Gegenwart, die Akzeleration (vergl. HELLBRÜGGE-RUTENFRANZ-GRAF). Dieses, als Beschleunigung der Entwicklung bezeichnete Phänomen, trifft bei 34 (47%) der Vpn. zu. die zahlenmäßige Übereinstimmung beider Tagesgruppen muß als Zufallsergebnis gewertet werden, ebenso der Anteil von je 2 (insgesamt 4 = 5,5%) retardierter Vpn.
Die Zusammenhänge zwischen körperlicher Akzeleration und geistig-seelischer Entwicklung soll hier nicht näher untersucht werden, wenngleich sie von pädagogischer Relevanz sind.
Die Feststellung von UNDEUTSCH, daß "somatisch akzelerierte Jugendliche in ihrer Mehrzahl in vitaler, sozialpsychischer und begabungsmäßiger Hinsicht ebenfalls eine Akzeleration aufweisen" (23), läßt sich innerhalb der vorliegenden Eignungsuntersuchungen nicht bestätigen.

5.3.5. Die Berufswünsche

Die Berufswunschanalyse erfolgte auf der Grundlage einer im Rahmen der Voruntersuchung im Sommer 1968 durchgeführten Exploration der Berufswünsche von 37 zur Entlassung aus der Berufsschule anstehenden Schüler des Verfassers. (vergl. Anhang S.275)

Bei allem Vorbehalt gegenüber verbalen Aussagen, muß die in der Befragungssituation ausgedrückte Bereitschaft von 24 (65%) der befragten Schüler, ihren derzeitigen Arbeitsplatz aufzugeben, um sich einer Berufsausbildung* zu unterziehen, als Ausdruck einer als unbefriedigend empfundenen Arbeitssituation gesehen werden. Die berufliche Erfahrung dieser Jugendlichen stimuliert sie offensichtlich zu dem Wunsch, eine berufliche Qualifikation anzustreben.
22 (60%) der Befragten waren zum Zeitpunkt der Exploration entschlossen, ihren derzeitigen Arbeitsplatz in nächster Zukunft zu wechseln; bei keinem dieser 22 Schüler stimmten Berufswunsch und die augenblickliche berufliche Tätigkeit überein. Hingegen stimmten bei 13 (35%) der Befragten, die keinen Arbeitsplatzwechsel anstrebten, Berufswunsch und Tätigkeit in den Betrieben überein; wenn eine berufliche Qualifizierung angestrebt wird, so geschieht dies in dem Berufsfeld, dem der Betrieb zuzuordnen ist, in dem der Jugendliche zur Zeit als ungelernter Arbeiter tätig ist.
8 der 13 Schüler die keinen Berufsfeldwechsel wünschen, streben eine technische Berufsausbildung an.
19 (51%) der Befragten hatten in vergangenen 3 Jahren (Dauer der Berufsschulpflicht) ihren Arbeitsplatz 2 bis 5 mal gewechselt.
Diese Daten der Voruntersuchung verdeutlichen die Bedeutung einer Berufswunschanalyse für die Planung des Berufsschulunterrichtes, insbesondere eines Unterrichtssystems für die Berufsgrundschule lernbehinderter Heranwachsender.
In der vorliegenden Untersuchung wurde davon ausgegangen, daß eine dem Beruf angepaßte schulische Ausbildung die

---

* Ausbildung wird hier nicht unbedingt im Sinne des Berufsausbildungsgesetzes verstanden. Eingeschlossen sind hier alle die Vpn., die über einen geordneten Ausbildungsgang eine berufliche Qualifizierung anstreben, z.B. über einen Kurs die Qualifikation zum "Kranführer".

Lern- und Verhaltensmotivation positiv beeinflußt, selbst dann, wenn zur Zeit des Berufsschulbesuches eine Realisierung des Berufswunsches dem Schüler nicht möglich erscheint oder ist.

Die Berufswunschanalyse wird unter anderem feststellen, inwieweit die Einstellung des Untersuchungsraumes auf das Berufsfeld Metall den Berufswünschen der Vpn. entspricht. Diese Querschnittuntersuchung ist Teil einer Längsschnittuntersuchung in der versucht wird zu eruieren, wie die schulischen und außerschulischen Berufsfeldorientierungen während des Untersuchungszeitraumes die Berufswünsche der Vpn. beeinflußten.

Die Durchführung der Berufswunschanalyse erfolgte unter dem Aspekt einer Motivation der Vpn. zu einer den realen Möglichkeiten entsprechenden Aussage, die anderseits einen hohen Wahrheitsgehalt hat; es wurde daher keine Aussage erzwungen, wenn Vpn. keine Berufswünsche artikulieren konnten.
Als Längsschnittuntersuchung angelegt, wurden in einem Zeitraum von 8 Monaten drei Erhebungen durchgeführt.

Die 1. Erhebung im August 1968 erfaßt die Berufswünsche der Vpn. zur Zeit der Entlassung aus der Vollzeitschule. Die Exploration erfolgte im Rahmen des Lernprogrammes "Mein Zuhause" (s. Anhang S. 276), das die Schüler zur Reflexion ihrer Situation anregen soll und gleichzeitig den Lehrern statistisches Material über den sozialen Hintergrund ihrer Schüler gibt.

Die 2. Erhebung erfolgte im vierten Unterrichtsmonat. Die Vpn. sind zu dieser Zeit bereits in die Arbeitswelt eingeführt und haben erste Erfahrungen gesammelt.
Die Aufgabe, aus der Tageszeitung ein ihren Wünschen entsprechendes Angebot auszuschneiden und die Bewerbung vorzubereiten, läßt jeder Vpn. eine große Wahlmöglichkeit, zwingt aber gleichzeitig zu einer Orientierung an der derzeitigen Arbeitsmarktlage. Jeder Gruppe stand ein Wochenendexemplar der WAZ zur Verfügung, das über einen großen Stellenanzeigenteil verfügt.
Das persönliche Interesse wurde gefördert durch die Auflage, daß ein Gruppenmitglied eine telefonische Bewerbung vorbereiten und sich im Beisein der Klaßgruppe mit dem

Betrieb in Verbindung setzen mußte (s.Anhang S.277)

Die 3. Erhebung nach weiteren 4 Monaten verlangte die Vorbereitung eines Stellengesuches seitens der Schüler. Die Internatsschüler begannen zu dieser Zeit bereits mit der Suche nach einem Arbeitsplatz oder einer Ausbildungsstelle; bei den externen Schülern traten die ersten gravierenden Arbeitsschwierigkeiten auf. Gedanken um einen zusagenden Arbeits- oder Ausbildungsplatz waren aktuell, so daß dieser Erhebung ein erhöhter Aussagewert zukommt. (s. Anhang S. 278)

In Anlehnung an die Gliederung der Berufsgrundschulen nach Berufsfeldern wurden die Berufswünsche der Vpn. wie folgt gruppiert:

Berufsfeld Metall: Bau-, Maschinenschlosser, Schmiede, Werkzeugmacher, Dreher, Fräser, Schweißer, Automechaniker (-schlosser).

Berufsfeld Holz: Schreiner, Zimmerer.
Dieses Berufsfeld wurde vorgesehen, um Berufswünsche aufgrund der Tätigkeit in der Holzwerkstatt der Berufsschule zu erfassen.

Sonstige Ausbildungsberufe: erfaßt all die Berufsgruppen, auf deren Ausbildungsziele das Untersuchungsfeld nicht eingestellt ist.

Aufgrund der Bedeutsamkeit des Berufes des 'Kraftfahrzeugführers' für all die Vpn., die keinen "Ausbildungsberuf" anstreben, im Beruf des 'Kraftfahrzeugführers' aber eine berufliche Qualifizierung sehen, wurde diese Gruppe gesondert aufgeführt. (Insbesondere jugendliche Beifahrer streben nach den Erfahrungen des Verfassers die Position des 'Fahrers' an, was mit dem Erwerb des Führerscheins möglich ist.)

Die Ergebnisse der Berufswunschanalyse (s. Tabelle 15, S.277) zeigen:

1. Der Wunsch, einen Ausbildungsberuf zu erlernen, bleibt im ersten Jahr nach der Entlassung aus der Vollzeitschule erhalten. Zum Zeitpunkt der ersten Berufswunschexploration noch nicht festgelegte Vpn. entscheiden sich im Verlauf des Jahres, wobei letztere die Gruppe derer stellen, die keine Ausbildung anstreben.

Tabelle: 11

Entwicklung des Wunsches nach einem Ausbildungsberuf

Ausbildung streben an	Internatsschüler				externe Schüler			
	n	ja	nein	?	n	ja	nein	?
August 1968	39	33	-	6	37	26	4	7
November 1968	37	31	3	3	37	22	8	7
März 1969	38	35	3	-	34	21	13	-

2. Die Berufswünsche orientieren sich an der Wirtschaftsstruktur des Lebensraumes.
Die Bedeutung der Metallindustrie für den Wirtschaftsraum Essen und die geringe Bedeutung der holzverarbeitenden Betriebe zeichnet sich, unabhängig von der Kooperation des Internates mit den Krupp-Betrieben, bei der Gesamtpopulation ab.

Tabelle: 12

gewünschtes Berufsfeld

	Internatsschüler			externe Schüler			
	Metall	Holz	sonstige	Metall	Holz	sonstige	Fahrer
August 1968	19	-	14	13	1	12	2
November 1968	14	2	15	12	-	1o	7
März 1969	2o	1	14	13	1	7	10

3. Die Berufswünsche sind zur Zeit der Entlassung aus der Vollzeitschule weitgehend manifestiert und werden innerhalb des Berufsfeldes während des ersten Jahres differenziert.*

Tabelle: 13

manifeste und wechselnde Berufsfeldwünsche
verglichen an den Aussagen vom August 68 und März 69

	Internatsschüler			externe Schüler		
	manifest	wechselnd aus	wechselnd nach	manifest	wechselnd aus	wechselnd nach
Metall	13	6	6	8	4	5
Holz	-	-	1	1	-	-
Fahrer	-	-	3	1	1	9
sonstige	8	6	6	6	6	1
ungelernte Arb.	-	-	-	-	2	3
Summe	21	12	16	16	13	18

* z.B. G/el1 Differenzierung von "Schlosser zum "Schweißer"

4. Der Beruf des 'ungelernten Arbeiters' ist offensichtlich nicht erstrebenswert und wird als 'Notlösung' angenommen.
Ein Vergleich der Befähigungsstrukturen (5.3.2.) und der Berufsausbildungsfähigkeit (5.3.3.) mit den Berufswünschen zeigt, daß alle den Beruf des 'ungelernten Arbeiters' anstrebenden Vpn. in den Testleistungen unterhalb des Schwellwertes 3 liegen.

Die Annahme, daß die Berufswunschaussage durch die Erfahrung ihrer mangelhaften Leistungsfähigkeit bedingt war, erscheint berechtigt, da keine Vpn. diesen Wunsch, ungelernter Arbeiter zu sein, durchhielt.

Tabelle: 14

Testergebnisse und Berufswunsch 'ungelernter Arbeiter'

	LPS (G1)	Krupp-Eignungsuntersuchung	Datum
G/e I 2	o,2	2,4	März 69
G/e I 3	o	1,8	März 69
G/eII 6	2,8	4,1	August 68
/e V19	o,2	2,5	August 68
/elV13	2,o	3,2	November 68

5.4. Die Familien der Schüler

5.4.1 Die Wohnverhältnisse

Ein wesentlicher Faktor im außerschulischen Erziehungsfeld ist das häusliche Milieu in dem der Heranwachsende sowohl funktional als auch intentional erzogen wird.
Im funktionalen Bereich sind insbesondere die Wohnverhältnisse, in denen die Vpn. herangewachsen sind und unter deren Wirkung sie zur Zeit stehen, wesentlich zum Verständnis ihres Verhaltens.

Die Kenntnis der Wohndichte kann häufig mit zur Erklärung des Fehlverhaltens und mangelnder Leistungsbereitschaft beitragen;* m.E. gehört zur 'normalen' Persönlichkeitsentwicklung vor allem im Jugendalter die räumliche Möglichkeit, sich zeitweise aus der Gruppe Familie zurück-

* Häufiges 'Verschlafen', das im Betrieb zu ernsthaften Schwierigkeiten und in der Schule meist zu Leistungsschwächen führt, wird verständlich, wenn der Jugendliche warten muß, bis alle Familienangehörigen zu Bett gehen, um dann sein Nachtlager auf dem Sofa im Wohnraum einzunehmen.

ziehen zu können.

Darüberhinaus sagt die Wohndichte indirekt etwas über den ökonomischen Status der Familie, da eine in Relation zur Kinderzahl stehende Wohnraumzahl ein entsprechendes Einkommen voraussetzt. Eine direkte Exploration der ökonomischen Verhältnisse wurde aus dem Bestreben unterlassen, möglichst keine Fragen zu stellen, welche die Intimsphäre der Familie berühren.

Zur Aussage über die formalen Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Familie kann die Wohndichte wesentlich beitragen.
Die Wohndichte, ausgedrückt als Wohndichteziffer, gibt die Anzahl der je Person zur Verfügung stehenden Wohnräume an

$$\text{Wohndichteziffer} = \frac{\text{Anzahl der Wohnräume}}{\text{Anzahl der Personen}}$$

Eine Wohndichteziffer unter o,5 muß im Sinne der Sozialhygiene als äußerst bedenklich angesehen werden.

Wie Tabelle 16*zeigt, herrscht in vielen Familien eine ausgesprochene Raumnot, verbunden mit einer hohen Kinderzahl.
Ein Vergleich der Wohndichteziffern bei den Internatsschülern und den externen Schülern zeigt, daß offensichtlich eine Korrelation zwischen der Wohndichteziffer und den Förderungsmaßnahmen der Familien für ihre eine Ausbildung anstrebenden Mitglieder besteht.

Mangelhafte Körperhygiene bei einigen Vpn. läßt sich teilweise aus dem Fehlen eines Bades in der Wohnung erklären, vor allem, wenn gleichzeitig die Zahl der Familienmitglieder übernormal groß ist.

Wie Tabelle 16*zeigt, sind nur 56 von 76 Wohnungen mit einem Bad ausgestattet. Diese Mangelerscheinung tritt nur 4mal bei Internatsschülern, aber 16mal bei den externen Schülern auf. Bei 18 Familien, die über kein Bad verfügen, beträgt die Zahl der Wohnungsmitglieder fünf und mehr.

Neben der Wohndichte wurde die Wohngegend erfaßt, um ein Verständnis für die Verhaltenseigenarten der Schüler

*Tabelle 16, s.S.127

zu finden. Die Nachbarschaft, im weitesten Sinne, entscheidet häufig über den Erfolg der beruflichen Sozialisation der Jugendlichen. Subkulturen, wie wir sie in den öffentlichen Notunterkünften vorfinden, machen es den Jugendlichen durch ihre Besonderheiten recht schwer, eine normale Sozialisation erfolgreich zu durchlaufen.

Die vorgefundenen Wohngegenden wurden in 4 Gruppen eingeteilt:

A = Vorort mit offener Bauweise ohne Industrieeinfluß,

B = Mietswohngegend mit geschlossener Bauweise, in der Regel Stadtzentrum,

C = Wohnungen im Bereich von Industrieanlagen, meist Betriebwohnungen,

D = Notunterkünfte der Stadt Essen, zu "sozialen Brennpunkten" erklärt.

Tabelle: 17

Wohngegend

Gruppe	Internatsschüler	externe Schüler	Summe
A	11	7	18
B	22	12	34
C	3	4	7
D	1	17	18
Summe	37	4o	77

Deutlich unterscheiden sich die Wohnbezirke der Internatsschüler von denen der externen Schüler.
Das Problem der Förderung Heranwachsender aus den als "soziale Brennpunkte" bezeichneten Notunterkünften zeichnet sich deutlich ab.

Es konnte jedoch nicht Aufgabe dieser Arbeit sein, das Problem der Chancenungleichheit in unserem Ausbildungssystem unter dem Aspekt des sozialen Milieus zu untersuchen; zur Begründung des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES und zur sinnvollen Interpretation der Ergebnisse des Modellversuches war eine phänomenologische Erfassung des Hintergrundes meiner pädagogischen Untersuchungen ausreichend.

Tabelle:16

Wohnbedingungen

Klaßgruppe	Gruppe	n	Internatsschüler Wohngegend A	B	C	D	Wohnraum	Schlafr.	Küche	Bad	Kinderz.	Räume-Bad	Personen	Wohndichte	Eindruck gepflegt	sauber	ungeordnet	ungepflegt	Klaßgruppe	externe Schüler Wohngegend A	B	C	D	Wohnraum	Schlafr.	Küche	Bad	Kinderz.	Räume-Bad	Personen	Wohndichte	Eindruck gepflegt	sauber	ungeordnet	ungepflegt
9	I	1					•	•	K	•	••	4	7	1,75					9					•		•	•	4	4	1				
		2					•	•	•	•	•	4	4	1										•				4	5	1,25				
		3					•	••	•			4	5	1,25										•	••			3	10	3,33				
		4					•	•	•	•	••	5	5	1											•	•		•	3	3	1				
	II	5					•	•	K	•	•	4	3	1,33										•	•	•	•		3	3	1				
		6					•	•	•	•	•	5	7	1,37										•	•	•	•		3	6	2,25				
		7					•	•	•	•	•	4	5	1,25										•	•	•	•		3	4	1,33				
		8					•	•	K	•	••	5	4	1,25										•	••	•			3	11	3,66				
	III	9					•	•	•	•	••	5	8	1,62										•	•	•			3	6	2,25				
		10					•	•	K	•	•	4	5	1,25										•	•	•	•	•	4	7	1,75				
		11					•	•	••	•	••	6	9	1,50										•	••	•			5	11	2,20				
		12					•	•	•	•	•	4	6	1,50																				
	IV	13					•	•	•		••	5	4	1,25										•	••	•			4	14	3,50				
		14					•	••	•			4	3	1,33										•	•	•	•	••	5	6	1,20				
		15					•	•	K	•	•	4	6	1,50										•	•	•	•	•	4	6	1,50				
		16					•	••	K	•		6	8	1,33										•	•	•	•	•	4	7	1,75				
	V	17					•	•	•	•	•	4	8	2,00										•	••	•	•		5	11	2,20				
		18					•	•	•	•		3	8	2,66										•	••	•	•		4	9	2,25				
		19					•	•	•	•	•	4	5	1,25																				
		20					•																	•	•	•	•	•	4	4	1				
10	I	1					•	•	K	•	•	4	4	1					10					••	•	•	•	•	5	7	1,40				
		2					•	•	K	•	•	4	4	1										•	•	•	•	•	4	7	1,75				
		3					••	•	K	•		4	5	1,25															2	3	1,50				
		4					•	•	K	•		3	5	1,66										•	•				2	9	4,50				
	II	5					•	•	K		•	3	5	1,66										•	•	•			3	8	2,66				
		6					•	•	K	•	•	4	4	1										•	•	•	•	•	4	5	1,25				
		7					•	•	K	•	••	5	6	1,20										•	••	•	•		5	10	2,00				
		8					•	••	•			5	12	2,40										•	•	•		•	4	5	1,25				
	III	9					•	••	•	•	•	5	5	1										•	•	•			4	11	2,75				
		10					•		•	•	•	4	5	1,25										•	••	•		•	5	5	1				
		11																						•	•	•			3	6	2,00				
		12																						•	••	•	•		5	9	1,80				
	IV	13					•	•	•	•	••	5	5	1										•	•	•	•	••	5	6	1,20				
		14					•	•	K	•	•	4	6	1,50										•	•	•	•	•	4	6	1,50				
		15					•	•	•	•		3	3	1										•	••	•	•		5	9	1,80				
		16					•	••	K	•		4	7	1,75										•					1	5	5,00				
	V	17					•	•		•		2	3	1,50										•	•	•	•		3	3	1				
		18					•	•	•	•	•	4	5	1,25										•	••	•			4	4	1				
		19					•	•	•	•	••	5	5	1										••	••	•	••	••	7	7	1				
		20					•	••	K	•		4	4	1										•	•	•		•	4	7	1,75				
Σ			11	22	3	1	37	37	34	33	26	156	202	1,29	22	1			39	12	4	17	37	55	35	24	21	148	214	1,45				

Erläuterung der Wohngegend s.S. 126
K = Kochküche, in der nicht gegessen wird
Wohndichte s.S. 125

A4 210x297 mm
MADE IN GERMANY

5.4.2 Die Geschwister

PAFF weist in seiner Untersuchung nach, daß die Geschwisterzahl den Schulerfolg beeinflußt, danach"wirken sich viele Geschwister dahingehend aus, daß die Leistungen in Deutsch und Schriftverkehr schlechter sind." (24) Der nachgewiesene negative Einfluß großer Geschwisterzahlen auf den Schulleistungserfolg, insbesondere in den sprachbezogenen Fächern, ist für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT bedeutsam, da angenommen werden kann, daß die sprachlich gebundene Kommunikationsfähigkeit bei den Schülern aus kinderreichen Familien geringer ist als bei Schülern aus Kleinfamilien. Über den Zusammenhang zwischen Sprache und Sozialisation soll hier nicht referiert werden.

Tabelle: 18

Zahl der Kinder in den Familien der Vpn.

Gr.	Internatssch.		externe Schüler	
G/i	1	2	G/e 2	/e 6
	2	3	7	6
	3	4	9	7
	4	3	2	7
II	5	1	3	5	6
	6	5	2	4	4
	7	3	4	4	8
	8	2	1o	9	3
III	9	6	4	4	9
	1o	3	5	6	5
	11	6	x	9	8
	12	5	6	?	7
IV	13	4	3	12	4
	14	3	5	7	4
	15	4	1	4	1o
	16	7	5	4	6
V	17	6	2	9	1
	18	7	3	8	2
	19	3	1o	3	5
	2o	?	2	5	5
Summe		79	76	113	113

Die Erhebung zeigt:

1. Die durchschnittliche Kinderzahl liegt mit 381:77=4,94 je Familie höher als in den Durchschnittsfamilien (vergl. COERPER,HAGEN,THOMAE: Deutsche Nachkriegskinder, Stuttgart 1954) (25).

2. Die durchschnittliche Kinderzahl 155:38=4,o7 in den

Familien der Internatsschüler und 226:39=5,79 in den Familien der externen Schüler deutet die Tendenz an, daß Familien mit geringeren Kinderzahlen eher zu einer freiwilligen Weiterbildung ihrer Kinder über die Pflichtschulzeit hinaus bereit und fähig sind.

3. Einzelkinder sind selten; bei den Internatsschülern G/i II 5, /i IV15, bei den externen Schülern /e V 17.

4. In 8 Familien von Internatsschülern und 2o Familien von externen Schülern liegt die Kinderzahl über dem Durchschnitt der untersuchten Familien (5 Kinder/Familie).

Tabelle: 19

Kinderzahl und Testleistung

Einzelkinder

Nr.	G/i II5	G/i IV15	/e V17	
	3,5	5,o	?	G1 aus LPS
	4,2	3,7	2,6	$\bar{T}$ aus Krupp-Eignungsuntersuchung

Kinderzahl>5

G/i III9	III11	IV16	V17	V18	/i II8	III12	V19	
1,4	1,4	4,7	5,8	3,4	2,7	5,8	o,2	G1 aus LPS
2,8	3,1	4,7	5,1	3,5	3,4	4,o	2,2	$\bar{T}$ aus Krupp

G/e I2	I3	II8	III1o	III11	IV13	IV14	V 17	V 18
o,2	o	2,8	o	o	5,8	4,3	1,3	o,5
2,4	1,8	4,6	3,2	3,1	5,3	4,9	3,o	2,8

/e I1	I2	I3	I4	II 5	II7	III9	III11	III12
3,2	o	1,o	1,9	2,8	1,8	4,6	1,6	2,4
3,5	2,6	3,9	3,9	3,2	3,5	5,5	3,4	3,7

/e IV15	IV16
o	o
2,9	?

Die Einzelkinder zeigen die Tendenz zu ausreichenden Testleistungen; was die These von den besseren Fördermaßnahmen unterstreicht.

Die Schüler aus Familien mit mehr als 5 Kindern weisen im LPS schlechte Ergebnisse auf; die These PAFFs wird im Leistungsbereich des LPS bestätigt.
Eine Tendenz zu besserer technischer Leistungsbereitschaft weisen die Ergebnisse der Krupp-Eignungsuntersuchung auf.

5.4.3. Die Eltern der Internatsschüler

In der Annahme, daß die Tätigkeitsmerkmale der elterlichen Berufsarbeit ihren Niederschlag in dem Verhalten innerhalb der Familie findet, wird eine Erhebung dieses Faktors vorgenommen. Das Ergebnis ist vergleichbar der von GEHRECKE durchgeführten Untersuchung.(26)

Die Berufstätigkeit der Eltern wurde von mir anläßlich der Hausbesuche erfaßt.
Die abweisenden Haltungen einer größeren Anzahl Eltern von externen Schülern (meist in sozialen Brennpunkten), im Gegensatz zu der Bereitwilligkeit der Eltern der Internatsschüler, mit dem 'Lehrer' ihrer Kinder deren berufliche Probleme zu besprechen, beschränkten diesen Teil der statistischen Erfassung des sozialen Hintergrundes auf die Gruppe der Internatsschüler.

Von 37 lebenden Vätern der i-Gruppe hatten
25 einen Ausbildungsberuf erlernt,
8 einen Anlernberuf erlernt,
4 keine Berufsausbildung.

Nur 4 (11%) der Väter, welche ihre lernbehinderten Kinder über Berufsfördermaßnahmen auf die Arbeitswelt zusätzlich vorbereiten, haben keine Berufsausbildung erfahren, 25(68%) dagegen eine mehrjährige und 8 (21%) eine kurzfristige Berufsausbildung erhalten. Auf diesem Hintergrund wird das Streben dieser Eltern, ihren Kindern eine Berufsausbildung zuteil werden zu lassen (lt. Elterninterview), verständlich.

Die häufige Aussage der Eltern, daß die Kinder nach einer Ausbildung den Beruf wechseln können, um eine besser bezahlte Arbeitsstelle in der Industrie zu finden und daß eine Berufsausbildung, ganz gleich welcher Art, am andersartigen Arbeitsplatz von Vorteil ist, weist auf die eigene Lebenserfahrung hin.

Die Statistik zeigt: nur 17 Väter (46%) sind noch in einem Beruf tätig, der eine Berufsausbildung voraussetzt, 11 Väter (30%) sind als Spezialarbeiter in der Industrie angelernt, 4 (11%) sind Hilfsarbeiter und 4 (11%) sind Rentner.
Die meisten Väter dieser Jugendlichen kommen aus dem Handwerkerstand und sind bestrebt, für alle Familienangehörigen mindestens dieses Sozialniveau zu halten, wenngleich ein hoher Prozentsatz dieser Väter z.Z. Arbeitsplätze ausfüllt, welche ihrer Berufsausbildung nicht entsprechen.
Nur ein Vater ist akademisch vorgebildet und wird, entsprechend seinem Sozialstatus, seinen Sohn weiterhin schulisch betreuen lassen.
Als hoch muß auch die Zahl der berufstätigen Mütter mit 10 (26%) angesehen werden, allerdings ist die Kinderzahl in diesen Familien relativ gering; die Berufstätigkeit dieser Mütter kann als Zeichen für das Streben nach sozialer Sicherung gelten.

Unvollständige Familien oder gestörte Familienverhältnisse sind mögliche Ursachen kindlichen Schulversagens.
Die Ehen der 38 interviewten Eltern von Internatsschülern weisen folgende Besonderheiten auf:

- 7 Eltern sind geschieden,
- 3 Ehen sind durch Tod eines Partners beendet worden.
- 7 Elternteile haben nach Auflösung der Ehe ein zweites Mal geheiratet.

Zehn von achtunddreißig Ehen, aus denen Schüler meiner Untersuchungspopulation hervorgingen bestehen nicht mehr.

Eine Überalterung der Eltern liegt nur in einem Falle vor; in diesem Fall ist der Vater bereits Altersrentner. Die Eltern sind folglich noch in der aktiven Lebensphase und mit den Problemen der Arbeitswelt und den daraus resultierenden Forderungen an ihre Kinder vertraut.

6. Die Ergebnisse des Modellversuches

6.1. Gruppenbildung als Phänomen des Sozialverhaltens

6.1.1. Vorbemerkungen

Betriebspsychologische Untersuchungen, wie die Hawthorne -Experimente (1) und die deutschen Untersuchungen über das Verhalten von Hüttenarbeitern (2), weisen nach, daß bei kooperativen Produktionsformen die unter betriebsorganisatorischen Aspekten zusammengefaßten Arbeiter Gruppen bilden, welche sich im Sinne der"Gruppendynamik" (HOFSTÄTTER 1957) verhalten.
Danach entwickelt jede Gruppe bzw. Arbeitsgruppe ein für sie charakteristisches Beziehungssystem sowohl innerhalb der Gruppe als auch zu anderen Gruppen und eine ihr entsprechende Gruppenstruktur. Neben gruppenspezifischen Sonderheiten werden sich Eigenheiten zeigen, die für die Gesamtheit der Gruppen typisch sind (3); die Sonderheiten und Allgemeinheiten bei der Gruppenbildung während des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES sollten u.a. in meinem Modellversuch eruiert werden.

Ein Vergleich der oben angeführten betriebspsychologischen Untersuchungen mit denen von SHERIF (4) und VORWERG (5) in Jugendgruppen zeigt, daß unabhängig vom Alter und der Gruppenform Übereinstimmungen im Verhalten der Gruppenmitglieder vorhanden sind. Der Nachweis unabhängiger Variabler des Gruppenverhaltens berechtigt zu der Annahme, daß Heranwachsende -einschließlich lernbehinderte Jugendliche- die Bildung und Strukturierung von Arbeitsgruppen in vergleichbarer Weise vollziehen wie Erwachsene.

Um ein möglichst umfassendes Bild des Verhaltens der lernbehinderten Berufsschüler unter den Bedingungen des Modellversuches zu erhalten, wurden die Gruppenbildungen und die sich entwickelnden Gruppenstrukturen beobachtet; es wurde versucht, Kriterien zu entwickeln, die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT verwandt werden können.
Entgegen der Meinung mancher Lehrer, daß Lernbehinderte nur nach einer längeren Umstellungsphase zur Gruppenarbeit fähig seien und dieser Weg über die Partnergruppe gehen müsse (6), schließe ich mich der Auffassung von A. SIMON an, der nach vierjähriger Beobachtung von 580 Schülern feststellte, daß die Partnergruppe nicht als "Vor- oder

Durchgangsform hin zur eigentlichen Gruppenarbeit" zu betrachten ist, sondern daß sie eine eigenständige Gruppenform ist.(7)

Eine Lockerung des Klassgruppenverbandes vor der Bildung der Arbeitsgruppen, mit dem Ziel eventuell vorhandene autoritäre Klassenstrukturen zu eliminieren, erschien mir bei neugebildeten Berufsschulklassen nicht erforderlich, da die Schüler die gesamte schulische Umwelt beim Übergang zur Berufsschule gewechselt hatten(die Schüler kamen aus den verschiedensten Sonderschulen und Entlaßklassen), darüberhinaus unterlagen die Schüler außerhalb der relativ geringen Berufsschulzeit den erzieherischen Einflüssen der Betriebe.

Die Feststellung G. SCHÄFERS, daß "die Gruppen in der Pubertätszeit durch die Bildung fester Teilgruppen von meist vier bis sieben Gliedern unter deutlich erkennbaren Teilgruppenführern gekennzeichnet sind. Letzteres gilt auch für die Gruppen der Adoleszenz",(8) veranlaßte mich, die Klaßgruppe in Vierergruppen (Teilgruppen) zu gliedern. Die Untersuchung der körperlichen Reife hatte ergeben, daß 88% der Schüler aus medizinischer Sicht in das Reifestadium der Pubertät oder Adoleszenz einzuordnen waren (vergl.5.3.4.), eine Entscheidung in obigem Sinne lag daher nahe.

Unter Einbeziehung der im Ferienlager-Experiment von SHERIF gewonnenen Erkenntnisse wurden der Gruppenbildung drei Unterrichtstage vorgeschaltet, in dieser Zeit "hatten die Jungen Gelegenheit, einander näher kennenzulernen und sich spontan zu Freundschaftsgruppen zusammen zu schließen."(9)

Während der Phase des Sich-kennenlernens bestand innerhalb des Unterrichts keine feste Sitzordnung, die Schüler konnten nach jeder Unterrichtsstunde neue Gruppierungen eingehen.

Die Sitzordnung der Klaßgruppe in dieser Phase als 'Face to facegroup' in einem Kechteck, ermöglichte jedem alle Mitschüler in ihrem Verhalten zu beobachten.

Die Besprechung der Einzelleistungen im Klassenverband vermittelte jedem Mitglied der Klaßgruppe einen ersten Eindruck von der schulischen Leistungsbereitschaft seiner Mitschüler.
Da in der Schulleistungsforschung nicht entschieden ist, ob leistungshomogene oder -heterogene Gruppen unter den

im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT implizierten Leistungsforderungen leistungsfähiger sind (10), wurde in meinem Modellversuch auf eine Leistungsgruppierung verzichtet; den Schülern war es jedoch möglich, sich nach Leistungskriterien zu gruppieren.

Die Durchführung der Gruppenbildungen in Form soziometrischer Tests sollte Auskunft geben über die Kriterien, nach denen die Schüler in freier Entscheidung Arbeitsgruppen bilden. Erwartet wurde, daß insbesondere bei Berufsschuleintritt vorhandene informelle Gruppen bei der formellen Gruppenbildung erkennbar würden.

Die relativ kurze Beobachtungszeit und die Zielsetzung der Untersuchung, das Modell des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES auf seine Bewährung hin zu untersuchen, zwangen den Verfasser, möglichst alle Faktoren zu eliminieren, die zu unerwünschten Spannungen innerhalb der Gruppen führen konnten; hierzu zählt auch der Zwang, Gruppierungen nach vom Lehrer bestimmten Kriterien vorzunehmen.

Das soziale Verhalten der Schüler wurde unter folgenden Aspekten beobachtet:

1. Der Gruppenbildung, hier sollte vor allem die Frage untersucht werden, nach welchen Kriterien sich die Gruppen bilden.
2. Der Strukturierung, hier stehen die Fragen nach den Gruppenführern und den 'schwarzen Schafen' im Mittelpunkt.
3. Der Integration der Arbeitsgruppen, als Ausdruck der Stabilität dieser sozialen Gebilde.

6.1.2. Bildung der 1. Arbeitsgruppen

In der vierten Unterrichtswoche (29. und 30. August) wurden in den vier Klaßgruppen je 5 Arbeitsgruppen zu 4 Schülern gebildet.

Den Schülern war diese Gruppenbildung als Sachzwang, bedingt durch die Projektarbeit, eine Woche vor der Gruppenbildung verständlich gemacht worden.

Den im GRUPPENARBEIT UNTERRICHT geführten Schülern war darüber hinaus der Vorteil erklärt worden, der in der Beibehaltung der Gruppen im Unterricht liegt; in den Kontrollklassen wurde die Gruppenbildung als nur für die werkpraktische Unterweisung erforderlich begründet, während im Unterricht in gewohnter Klassenformation gearbeitet werden könne.

Eindringlich wurde allen Schülern klar gemacht, daß die vorgenommenen Gruppierungen erst nach Beendigung der ersten Sequenz verändert werden könnten.

Die Vorbesprechung der Gruppenbildung und ihrer Konsequenzen sollte zu einer reflektierten Gruppenbildung Gelegenheit geben, ohne daß dies von allen Beteiligten erwartet wurde. Waren Sinn und Form der Gruppenbildung den Schülern verständlich, konnte erwartet werden, daß außer Sympathiegruppen auch rational begründete Gruppen gebildet wurden.

Am Tage der Gruppenbildung wurden die Schüler aufgefordert, sich in Vierergruppen beim Lehrer zu melden, der die Namen der Gruppenmitglieder an der Tafel notierte und die Gruppen anschließend aufforderte, sich einen gemeinsamen Platz zu suchen, um untereinander zu beraten, wer als Vertreter der Gruppe -GRUPPENFÜHRER- diese zukünftig gegenüber dem Lehrer und der Klaßgruppe vertreten solle.

Die in der Gruppenbesprechung gewählten Gruppenführer wurden im Anschluß an die Gruppenbildung der Klaßgruppe vorgestellt und in ihre Funktion eingeführt (vergl. 6.1.3.1.).

Die beobachtete Spontaneität bei der Gruppenbildung kann nach folgenden Kriterien geordnet werden:

1. Die Gruppe bildete sich sofort nach der Aufforderung hierzu und melden sich beim Lehrer.
   Diese Gruppen waren offensichtlich aufgrund der Vorbesprechung in der Zeit zwischen der Bekannt-

gabe dieser organisatorischen Maßnahme und deren Realisierung gebildet worden. Die Motivationen der einzelnen Gruppenmitglieder sich zusammenzuschließen, konnten, so aufschlußreich dies gewesen wäre, nicht ermittelt werden.

Diese Beobachtungen treffen zu für die Gruppen:

G/i	/i	G/e	/e
II, IV	I, II, IV, V	II, III, IV	I, II, III

2. Die Gruppen bilden sich nach einer mehrminütigen Besprechungszeit mit teilweise lautstarker Kommunikation.
Die Interaktionen gehen von Kerngruppen (Paaren) aus, die ihre bestehende Gruppierung zu einer Vierergruppe erweitern wollen und Partner suchen.

Die Gruppenbildung wird durch die Situation kurzfristig erzwungen; bei der Erweiterung der Paare zu Vierergruppen dürften außerschulische Faktoren einen geringen Einfluß gehabt haben.

Diese Beobachtungen treffen zu für die Gruppen:

G/i	/i	G/e	/e
I, V	III	V	V

3. Einigen Schülern gelingt es nicht, trotz des bekannten Sachzwanges und der zahlenmäßigen Voraussetzung (20 : 4), Gruppen zu bilden.

In den Klaßgruppen G/i, G/e, /e verblieben je vier Schüler, die trotz der überschaubaren Notwendigkeit sich Zusammenzuschließen nicht bereit waren, sich als Gruppe zu formieren.

Erst die autoritäre Anordnung des Lehrers erzwang die Gruppenbildung; dieser administrative Zwang wurde ohne Widerspruch hingenommen, ob eine echte Kooperation unter diesen Eingangsbedingungen zustande kommt, mußte in der weiteren Untersuchung ermittelt werden.

Diese Beobachtungen treffen zu für die Gruppen:

G/i	G/e	/e
III	I	IV

Diese 'Zwangsgruppen' wurden im weiteren Verlauf meiner Untersuchung besonders beobachtet.

Die unter 1. beschriebenen 12 Gruppen werden von mir als informelle Gruppen bezeichnet, da offensichtlich außerschulische soziale Kontakte zu einem spontanen Zusammenschluß geführt haben.

Die unter 2. beschriebenen 5 Gruppen werden von mir als sachbezogene Gruppen bezeichnet, da offensichtlich der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT implizierte Sachzwang die erforderliche Gruppierung veranlaßte.

Die unter 3. beschriebenen 3 Gruppen werden von mir als formale Gruppen bezeichnet, da ihre Zusammensetzung durch die schulische Autorität (vergleichbar der Betriebsleitung) allein bestimmt wurde.

Schon zu diesem Zeitpunkt konnte gesagt werden, daß die Mitglieder der formalen Gruppen trotz ihres Wissens um den Sinn und die Notwendigkeit der Gruppenbildung derartige Kontaktschwierigkeiten hatten, daß sie sich offensichtlich innerhalb der Klaßgruppe in der Rolle von Außenseitern befanden. Beobachtet werden konnte jedoch eine Tendenz zur Paarbildung, was meines Erachtens auf eine Hemmung und nicht auf eine Unfähigkeit zur Gruppenbildung hinweist. In den drei formalen Gruppen bestanden sogenannte 'Kerngruppen', die als Gruppenbildner hätten wirken können, die aber offensichtlich nicht über die erforderlichen Potenzen verfügten, die zur Gruppenbildung notwendigen Interaktionen zu vollziehen.

Nun ist Paarbildung ansich noch kein Hemmnis zur Erweiterung in Richtung auf eine Vierergruppe; in einer formalen Gruppe besteht jedoch die Gefahr, daß die Interaktionen innerhalb des Paares so dicht werden, daß es zur Cliquenbildung kommt und damit zur Desintegration der Gruppe.

Unter der Annahme, daß die sozialen Fähigkeiten bei den Schülern der formalen Gruppen nicht altersgemäß entwickelt waren, mußte mit einer besonderen Gruppendynamik gerechnet werden, die das Arbeiten unter den Bedingungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES erschwerte.

Tabelle 20 zeigt, daß die Schüler der formalen Gruppen sich in einem altersgemäßen biologischen Reifestadium befanden; nach

KLUGE müssen diese Schüler als "schwererziehbar" angesehen werden.(12)

Tabelle:20

Zusammensetzung der formalen Gruppen

			Reifeeindruck	mögliche Kerngruppe
G/i	III	9	pubescent	9+10 aufgrund der Zimmergemeinschaft im Internat
		10	adoleszent	
		11	"	
		12	pubescent	
G/e	I	1	adoleszent	2+3 wohnen im gleichen 'sozialen Brennpunkt'
		2	pubescent	
		3	"	
		4	"	
/e	IV	13	adoleszent	15+16 wohnen im gleichen 'sozialen Brennpunkt'
		14	pubescent	
		15	adoleszent	
		16	pubescent	

Ein in die freie Gruppenbildung eingeplantes Phänomen waren die 'Kerngruppen', die auf außerhalb des GRUPPENARBEITS-UNTERRICHTES bestehende soziale Kontakte basierten.

Bei den Internatsschülern war anzunehmen, daß die mögliche hohe Interaktionsdichte in den Zimmergemeinschaften zur Bildung von 'Kerngruppen' führte, die sich zu Vierergruppen ergänzten, falls dies erforderlich war.

In den Klaßgruppen meiner Untersuchung waren Ergänzungen selbst dann erforderlich, wenn die Zimmergemeinschaften als Kerngruppen in Erscheinung traten, da keine Zimmergemeinschaft vollzählig in einer Klaßgruppe eingeschult worden war.*

Die Diskriminierung einzelner Schüler durch die kerngruppenbildende Zimmergemeinschaft kann zwar auf evtl. Spannungen innerhalb der Internatsgemeinschaft hinweisen, kann aber auch Ausdruck einer nicht durch die Zimmergemeinschaft bestimmten Rangfolge in der positiven Zuwendung sein. Da die Internatsleitung eine Untersuchung dieser und ähnlicher Probleme, die sich im Zusammenhang mit dem Internatsaufenthalt der Schüler während meiner Beobachtung abzeichneten, nicht erlaubte, mußten weiterführende Forschungen unterbleiben.

* Diese Klaßgruppen wurden im Internat zusammengestellt.

Tabelle: 21

Kerngruppen und Zimmergemeinschaften der Internatsschüler

G/i	Kerngruppe	Einzelbindung	von der Kerngruppe diskriminiert
I	1, 2, 3	4	
II	5, 6	7, 8	
III	9, 10	11,12(Zwang)	I 4
IV	13, 15, 16	14	
V	18, 19 +17, 20		IV 14
/i			
I	2, 4	1, 3	IV 16
II	5, 6	7, 8	IV 15
III	10, 11, 12	9	
IV	13, 14	15, 16	II 7
V	18, 19, 20	17	

Die fehlende Möglichkeit der Schüler G/i III 11 + 12 bei der Bildung der Arbeitsgruppen auf außerschulische Bindungen, wie die der Zimmergemeinschaften zurückzugreifen und ihre zwangsweise Zuordnung zu dem Paar G/i III 5 + 6, stellte eine soziale Belastung für die Gruppe G/i III dar.

Die soziographische Darstellung der Beziehungen zwischen Internatszimmergemeinschaften und der Bildung der ersten Arbeitsgruppen in der Berufsschule (vergl. Soziogramm 1,S.140) veranschaulicht, daß die sozialen Beziehungen in den Wohngemeinschaften dem GRUPPENARBEITSUNTERRICHT nicht dienlich gemacht werden konnten.

Die 'Ordnungsprinzipien' der Internatsleitung verhinderten die mögliche Zusammenfassung von Wohngemeinschaften zu Klaßgruppen (13); die seitens der Internatsleitung vorgenommene Verteilung der Schüler einer Wohngemeinschaft auf zwei oder drei Klaßgruppen widerspricht den Implikationen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES, der bestehende soziale Bindungen pädagogisch nutzen will.

Die Möglichkeiten der Gruppenbildungen auf der Basis bestehender Wohngemeinschaften sind zwar unterschiedlich reduziert (2 Wohngemeinschaften sind jeweils auf 3 Klaßgruppen, 11 Wohngemeinschaften auf 2 Klaßgruppen verteilt worden), die

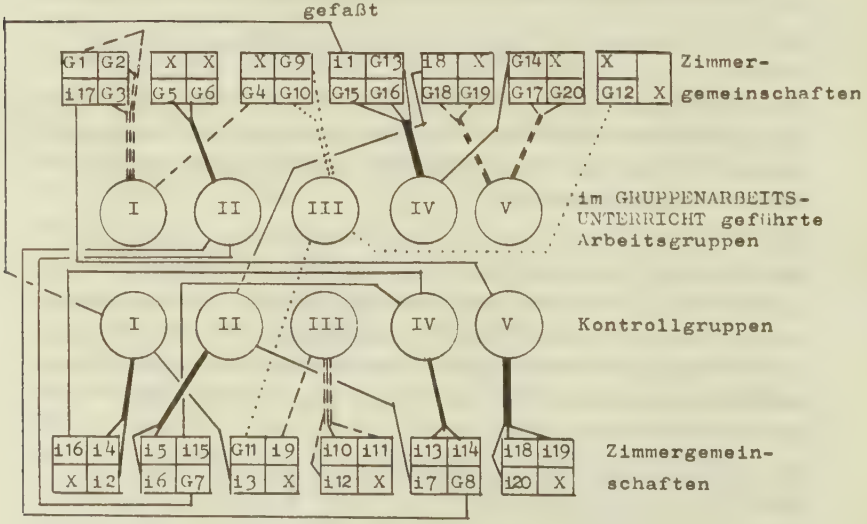
verbliebenen Möglichkeiten einer Gruppierung auf der Basis der Wohngemeinschaften wurden in 6 von 10 Fällen voll genutzt. Der organisatorisch bedingte Zwang dieser Gruppen (G/i I, II, IV, /i III, V) ihre Wohngemeinschaften zu erweitern muß bei der Betrachtung der Gruppenstrukturen beachtet werden.

Trotz divergierender pädagogischer Maßnahmen in den Erziehungsräumen (Internat - Berufsschule) ist bereits bei der ersten Gruppenbildung die Tendenz erkennbar, bestehende soziale Bindungen bei der Gruppenbildung zu verdichten.

Soziogramm:1

Wohngemeinschaften und 1. Gruppenbildung (August 1968)

Erläuterungen: G = Klaßgruppe im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT
i = Kontrollklaßgruppe
X = Schüler in nicht erfaßten Berufsschulklassen
1 -20 = Nr. der Schüler in den Klaßgruppen
——— = spontane Gruppenbildung
– – – – = Gruppenbildung nach Kommunikation im Unterricht z.Z. der Gruppenbildung
· · · · = zwangsweise zu einer Gruppe zusammengefaßt



In den externen Klaßgruppen wurden die 'Kerngruppen' aufgrund gemeinsamen Schulbesuches (gleiche Sonderschule) oder/und engerer Nachbarschaft (gleiche Wohngegend) ermittelt.

Tabelle: 22

Kerngruppen der externen Schüler

G/e	I	II	III	IV	V
gleiche Sonderschule	2 + 3	7 + 8	11+12		18+19
Nachbarschaft	2 + 3		9+12		

/e	I	II	III	IV	V
gleiche Sonderschule	alle	5 + 6	alle		
Nachbarschaft			alle	15+16	

Die externen Schüler versuchen, wie die Internatsschüler, bestehende soziale Beziehungen bei der Gruppenbildung als Basis zu nutzen.
Eine pädagogische Bewertung dieses Phänomens kann erst nach Darstellung des Verlaufes der Gruppenentwicklung während des Untersuchungszeitraumes erfolgen.

Die Implikation des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES, den Schülern im Rahmen der organisatorischen Prämissen (z.B. Vierergruppenbildung innerhalb der Klaßgruppe) eine Gruppenbildung ohne Einflußnahme des Lehrers zu ermöglichen, ließ die Frage sinnvoll erscheinen:

> Sind in den Arbeitsgruppen besondere Leistungsstrukturen nachweisbar, die als charakteristisch angesehen werden können?

Die Leistungsstrukturen der Arbeitsgruppen wurden anhand der in den psychologischen Tests ermittelten individuellen Befähigungs- und Leistungsstrukturen dargestellt (die Ergebnisse der Tests sind zu vergleichen:
Leistungsprüfsystem (LPS) von W. HORN unter 5.3.2., S.106 ff.,
Eignungsuntersuchung der Krupp-Ausbildungsbetriebe unter 5.3.3., S.112 ff.)

Unter der Annahme, daß den Schülern die relative Leistungslage ihrer Gruppenmitglieder bekannt war, sei es aufgrund gemeinsamer Tätigkeiten außerhalb der Berufsschule oder den in der Berufsschule gemachten Erfahrungen, so sind für eine Interpretation weniger die absoluten Testleistungswerte als vielmehr die Zuordnung der Leistungsbereitschaft des einzelnen in ein Leistungsfeld bedeutsam.

Extrem leistungsschwache oder leistungsstarke Schüler sind entweder aus der gemeinsamen Vorgeschichte oder den ersten Unterrichtstagen in der Berufsschule bekannt.

Die Einführung der dreistufigen Leistungsbewertungsskala (vergl.4.8.2., S.83 ff.) hatte sich als der Differenzierungsfähigkeit der Schüler adäquat erwiesen, entsprechend wurde angenommen, daß die relative Leistungslage der Mitschüler nach drei Kriterien bestimmt würde, die in einer Dreifeldskala der Leistungslage dargestellt werden kann.

Die Skala der Leistungsfelder wurde wie folgt konstruiert:

Leistungsfeld 1 = C-Wert <3 = Schüler mit erheblichem Rückstand in der Leistungsbereitschaft.

Leistungsfeld 2 = C-Wert 3-5 = Schüler mit durchschnittlicher Leistungsbereitschaft

Leistungsfeld 3 = C-Wert >5 = Schüler mit guter Leistungsbereitschaft

Die möglichen Kombinationen der in den Gruppen vorhandenen Leistungsfelder werden in der Tabelle 23 berücksichtigt.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen unter denen die beiden Teilgruppen meiner Untersuchung (Internatsschüler und externe Schüler) zustande gekommen sind, fordern eine getrennte Diskussion der Gruppenleistungsstrukturen.

Alle Arbeitsgruppen der Internatsschüler weisen eine Streuung der Testleistungen(C-Wert)von mindestens 2 Leistungsfeldern auf, mögliche Gruppierungen 'guter' Schüler des Leistungsfeldes 3 sind ebensowenig feststellbar, wie Diskriminierungen von Schülern, deren Testergebnisse in das Leistungsfeld 1 eingeordnet werden mußten. Eine Besonderheit stellt die formale Gruppe G/i III dar, deren kerngruppenbildendes Paar 9 + 10 innerhalb der Klaßgruppe die schlechtesten Testleistungen erbracht hatte.

Die Arbeitsgruppen der Internatsschüler müssen, einschließlich der formalen Gruppe G/i III, aufgrund der Testleistungsergebnisse als heterogen unter dem Aspekt der Leistungsgruppierung betrachtet werden.

Die externen Schüler zeigen eine Tendenz (s.Tabelle 23) zur Bildung von Arbeitsgruppen mit geringer Streubreite der Testleistungen, vor allem ist die Bildung von Gruppen mit einer Testleistungsstruktur mit C-Werten < 3 (Leistungsfeld 1) beachtenswert. Der Eindruck einer Tendenz zur Bildung leistungshomogener Arbeitsgruppen ist m.E. nicht zutreffend, da der hohe Anteil an Schülern mit erheblichen Rückständen in der Leistungsbereitschaft einen Überhang an Schülern im Leistungsfeld 1 erzeugte, der zwangsweise zur Bildung homogener Leistungsgruppen führte; die freie Entscheidung homogene oder heterogene Gruppierungen einzugehen war bei einem Teil der externen Schüler nicht gegeben. Diese Annahme wird gestützt durch die Bereitschaft aller externen Schüler, mit Schülern des Leistungsfeldes 1 Arbeitsgruppen zu bilden.

Tabelle: 23

Leistungsstrukturen der Arbeitsgruppen

Test	Leistungsfeld	Internatsschüler G/i	Internatsschüler /i	externe Schüler G/e	externe Schüler /e
Leistungsprüfsystem Gesamtleistung	1	-	-	I,III,V	IV,V
	1 + 2	III	I,IV,V	-	I,II,III
	1 + 2 + 3	I,II,IV	II,III	II,IV	-
	2 + 3	V	-	-	-
Leistungsprüfsystem technische Begabung	1	-	-	I,III,V	V
	1 + 2	-	-	-	IV
	1 + 2 + 3	III	I,III,V	-	I
	2 + 3	I,II,IV,V	II,IV	II,IV	II,III
Krupp-Eignungsuntersuchung	1	-	-	I,V	V
	1 + 2	-	V	III	I,II,IV
	1 + 2 + 3	III,IV	III	-	-
	2 + 3	I,II,V	I,II,IV	II,IV	III

Leistungshomogene Gruppen des Leistungsfeldes 3 bestehen nicht.

Unter dem Aspekt der Leistungsstrukturen der Arbeitsgruppen konnte festgestellt werden:

- Unter den Bedingungen des Modellversuches zeigten die Schüler die Tendenz zur Bildung heterogener Leistungsgruppen.
- Die Interdependenz zwischen Sozial- und Leistungsverhalten wird durch die Feldkonstellationen der formalen Gruppen G/i III, G/e I, /e IV bestätigt; die Leistungsstrukturen dieser Gruppen gehörten zu den schlechtesten in den jeweiligen Klaßgruppen.
- Extrem leistungsschwache Schüler werden als Partner von leistungsstarken Schülern akzeptiert.

6.1.3. Die Bildung der 2. Arbeitsgruppen

Aufgrund der sich abzeichnenden Fertigstellung der Projekte der 1. Sequenz wurde den Schülern die Möglichkeit einer Umgestaltung der Arbeitsgruppen, wie bei der 1. Gruppenbildung angekündigt, am 12. und 13. Dezember 1968 geboten.

Mit dem Ziel einer individuellen Stellungnahme, weitgehend unabhängig von der Gruppenkontrolle, wurde dieser soziometrische Test mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt.

Bei der Konstruktion des Fragebogens (s. Anhang S.279) und der Interpretation der Ergebnisse wurde davon ausgegangen, daß insbesondere die in den ersten fünf Monaten des Modellversuches gemachten Erfahrungen der Bedeutsamkeit der Gruppenzusammensetzung für den Leistungserfolg eine reflektierte und begründbare Entscheidung herbeiführen würde. Den Schülern war bewußt, daß

- die gemachten Aussagen die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen während der 2. Sequenz bestimmen würden,
- keinem dritten die Fragebogen zugängig gemacht würden (auch nicht den Werkstattlehrern),
- eine Veränderung der Klaßgruppen nicht möglich war.

Dieser soziometrische Test zielte über die Gruppenbildung hinaus auf eine Exploration der Schüler zur Methode des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES. Eine negative Entscheidung der Schüler zur kooperativen Produktionsform hätte die weitere Durchführung des Modellversuches in Frage gestellt, da in diesem Fall die Voraussetzung teamartig kooperativer Arbeit, die Kooperationsbereitschaft, fehlte.

Die bei der 1. Gruppenbildung mögliche positive Wahl von drei Gruppenmitgliedern wurde bei der 2. Gruppenbildung ergänzt durch die negativen Wahlmöglichkeiten und der Wahl einer Kooperation mit einer zweiten Arbeitsgruppe.

Mit Hilfe dieses soziometrischen Tests sollten:

- Die Integration der Gruppen, bzw. Spannungen in den Gruppen, einschließlich den Klaßgruppen sichtbar gemacht werden.
- Die Kooperationsbereitschaften über die Vierergruppe hinaus ermittelt werden.
- Vorhandene Aversionen und aggressive Tendenzen gegen einzelne Schüler oder gegen Gruppen und deren Ursachen eruiert werden.

Die Entscheidung über die Erweiterung der Kooperation berührte die Zusammensetzung der Vierergruppen nicht und besaß ausschließlich Relevanz für den Bereich der werkpraktischen Unterweisung.

Zustimmung oder Ablehnung einer Kooperation mit einer zweiten Arbeitsgruppe und die gegebene Begründung geben Aufschluß über die Wirkungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES auf die Arbeitshaltung des Schülers; indirekt spiegeln die getroffenen Entscheidungen die Position des Schülers und der Gruppe innerhalb der Klaßgruppe wieder, wenn eine Interdependenz zwischen dem Erfolgserlebnis in der Klaßgruppe und der Kooperationsbereitschaft mit anderen Gruppen angenommen wird.

Die getroffenen Entscheidungen wurden unter dem Aspekt des Erkenntnisstandes der Schüler ausgewertet; Kooperationsbereitschaft wird als Ergebnis eines Lernprozesses betrachtet.

Das Item: Mir ist es lieber, wenn das Werkstück
- von mir allein,
- von 4 Schülern,
- von 8 Schülern hergestellt wird,

war durch Unterstreichen der gewünschten Produktionform, nach vorheriger Erläuterung der Bedeutung dieser Entscheidung, zu beantworten und zu begründen.

Tabelle:24

Gewählte Kooperationsformen zur 2. Sequenz

Kooperationsform	G/i	/i	G/e	/e Klaßgruppen
4^{er}- Gruppe	-	III10 IV17+20	alle übrigen	alle übrigen
2 x 4^{er}- Gruppe	alle übrigen	alle übrigen	I2 + 3 III9+11	IV 15
Einzelarbeit	II 5	-	-	-

Positiv im Sinne des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES ist, daß nur ein Schüler (G/iII5) während der 2. Sequenz seineWerkstücke allein fertigen wollte;im Unterricht strebte G/i II 5 diese Unabhängigkeit allerdings nicht an. Die Aussage, daß er seine Gruppe erhalten wissen will und alle Gruppenmitglieder als "zuverlässig und fleißig" bezeichnete(vergl.S.280) läßt vermuten, daß im werkpraktischen Bereich Konflikte bestanden, denen G/i II 5 ausweichen wollte. Die Aussagen der Werkstattlehrer zur Position der Gruppenführer läßt die Annahme zu,daß die Gruppe G/i II noch dem Prozeß der Positionsverteilung in erhöhtem Maße unterlag und der ausgedrückte Wunsch nach Einzelarbeit eine Form des Protestes war, der nicht nach Realisierung strebte.

Die unterschiedlichen Entscheidungen der Internatsschüler und der externen Schüler können nur im Zusammenhang mit den Begründungen verständlich interpretiert werden.

Die Begründungen der gewählten Kooperationsformen lassen zwei Entscheidungskriterien erkennen:

- Die bessere Zusammenarbeit in der Kleingruppe; hier wurde offensichtlich unter dem Aspekt der Gruppenintegration entschieden.
- Die Möglichkeit einer schnelleren Fertigung durch weitere Differenzierung der Aufgaben; hier ist die Entscheidung leistungsorientiert.

Tabelle:25

Verteilung der Entscheidungskriterien bei der Wahl der Kooperationsformen

Kriterium	G/i	/i	G/e	/e
bessere Zusammenarbeit	-	4	13	15
schnellere Fertigung	17	14	5	2
Unabhängigkeit	1	-	-	-
Sonstige	1	1	-	-
keine Begründung	1	1	-	2

Den Internatsschülern erschien die Kooperation mit einer zweiten Arbeitsgruppe in der werkpraktischen Unterweisung und die damit verbundene Arbeitsteilung, als Möglichkeit einer schnelleren Fertigung, ein erstrebenswertes Ziel; diese rationale Entscheidung schließt allerdings Spannungen innerhalb der sozialen Sphäre nicht aus.

In ihren Entscheidungen weniger leistungsbetont, war den externen Schülern zu diesem Zeitpunkt das soziale Lernziel des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES erstrebenswerter; die Integration der Gruppen stand vor der rationelleren Fertigung.

Die Leistungsbezogenheit der Internatsschüler ist aus ihrer Gesamtsituation erklärbar: Sie sahen aufgrund ihrer Teilnahme am Berufsvorbereitungsjahr eine Chance, über schulische Leistungen die Qualifikation für eine Ausbildung zu erwerben. Diese Leistungsmotivation fehlte bei den externen Schülern weitgehend, die Schulleistungen hatten für sie nur geringe berufliche Relevanz.

Die starke Betonung des sozialen Aspektes der teamartigen Kooperation seitens der externen Schüler weist m.E. auf ein Bedürfnis dieser Schüler soziale Beziehungen mit gleichaltrigen einzugehen; die Arbeitsgruppe wurde für diese Schüler zu einem Intimkreis, den sie z.Z. gegen die übrigen Schüler noch nicht öffnen wollen oder können,ohne das Gruppenziel, den gewünschten sozialen Kontakt zu gefährden, der sich in der Interaktionsdichte ausdrückt.

Der Wunsch, im Verband der bestehenden Vierergruppe zu verbleiben und deren Zusammensetzung nicht zu verändern, wird von mir als Phänomen eines guten Binnenkontaktes und damit als Maßstab der Integration der Gruppe gewertet.

Die gewünschte Zusammensetzung der Vierergruppen wurde mit dem Item eruiert: Ich möchte in der 4er- Gruppe zusammenarbeiten mit:

1. ..... Grund:.....
2. ..... Grund:.....
3. ..... Grund:.....

Tabelle:26

Gewünschte Gruppenzusammensetzung

Gruppe		Fortbestand in der bestehenden Zusammensetzung gewünscht	Veränderung der bestehenden Zusammensetzung oder Austritt gewünscht
G/i	I	1, 2, 3, 4	-
	II	5, 6, 7, 8	-
	III	11	9+12 wollen 10 diskriminieren, 10 möchte mit anderen Partnern eine Gruppe bilden.
	IV	13, 14, 15, 16	-
	V	17, 18, 19, 20	-
/i	I	1, 2, 3, 4	-
	II	7	5 + 8 wünschen alle Partner, 6 nur 5 auszutauschen.
	III		9 möchte 10, 10+12 möchten 11, 11 möchte alle Partner austauschen.
	IV	13, 14, 15, 16	-
	V	17, 18, 19, 20	-
G/e	I	1, 2, 3, 4	-
	II	5, 6, 7, 8	-
	III	9, 10, 11, 12	-
	IV	13, 14, 15, 16	-
	V	17, 18, 19, 20	-
/e	I	1, 3, 4	2 wünscht neue Partner
	II	5, 6, 7, 8	-
	III	9, 10, 11, 12	-
	IV	13, 14, 15, 16	-
	V	17,18	19 + 20 suchen neue Partner

Der Wunsch nach Fortbestand der bestehenden Gruppenzusammensetzung wurde sinngemäß begründet unter den Aspekten

- der Integration der bestehenden Gruppe; überwiegend mit den Worten ausgedrückt: "weil wir uns gut verstehen.",
- der Leistungsbereitschaft der Gruppenmitglieder; beschrieben als Fleiß.

In der Regel wurden die Begründungen global für die gesamten Gruppenmitglieder abgegeben, differenzierte Begründungen geben nur 6 Schüler.

Tabelle: 27

Differenzierte Wahlbegründungen

Schüler wählte		Begründung
G/i I 1	G/i I 2 G/i I 3 G/i I 4	"kann sehr gut arbeiten"
/i II5	G/i V 17 G/i II 6 G/i V 18	"er ist sehr ruhig" "er arbeitet gut"
/i II6	G/i V 19 /i II 7 /i II 8	"er ist sehr ruhig" "er arbeitet gut mit"
/i II8	/i II 7 G/i V 18 G/i V 19	"er arbeitet sauber" "wir liegen auf einem Zimmer" " wir wollten schon mal in einer Gruppe sein"
/i IV15	/i IV13 /i IV14 /i IV16	"er ist hilfsbereit" "er ist arbeitstüchtig" "er ist kameradschaftlich"
G/e V20	G/e V 17 G/e V 18 G/e V 19	"weiß nicht" "arbeitet gut" "versteht sich mit jedem"

Die differenzierten Begründungen zeigen, daß die Schüler ihre Gruppenmitglieder nach ihrem Sozial- und Leistungsverhalten beurteilten; die Gewählten wiesen in einem der beiden Verhaltensbereiche besondere Qualitäten auf

Die globalen Begründungen können wie folgt geordnet werden:

basierend auf dem sozialen Verhalten sind die Begründungen von
31 Internatsschülern + 19 externen Schülern,

basierend auf dem Leistungsverhalten sind die Begründungen von
2 Internatsschülern + 2 externen Schülern,

keine Begründungen gaben 3 Internatsschüler und 15 externe Schüler.

Die Bereitschaft zu teamartig kooperativer Arbeit war bei den Schülern zum Zeitpunkt dieses soziometrischen Tests überwiegend mit einem positiven sozialen Verhalten der Gewählten begründet worden; die Bedeutung der Leistungsbereitschaft tritt weit zurück hinter dem Sozialverhalten.

Der Wunsch, die Gruppenzusammensetzung zu verändern, kann nicht als negative Einstellung den nicht gewählten oder nicht wiedergewählten Mitschülern gegenüber gewertet werden. Die positiven Wahlen sind vielmehr Ausdruck einer Rangreihe, die bei den nicht wiedergewählten Gruppenmitgliedern eine Verschiebung erfahren hatte.

Die Beschränkung der Wahlmöglichkeiten (3 bzw. 7) ließ keine Explikation der individuellen Kooperationsbereitschaft der Schüler zu.

Offene und latente Konflikte sollten ihren Ausdruck in der Beantwortung des Items finden:

"Nicht zusammenarbeiten werde ich mit ....."

Eine Begründung der Ablehnungen wurde nicht gefordert, um eine Reflektion und evtl. Vertiefung der Aversionen zu vermeiden; latente Spannungen sollten nicht in offene Konflikte übergeleitet werden.

Die Explikationen zu obigem Item lassen folgende Tendenzen erkennen:

1. Die Internatsunterbringung, deren Problematik hier nicht weiter dargestellt werden kann, wirkte negativ auf die Einstellungen zu Mitschülern; die Zahl der Ablehnungen in den Internatsklaßgruppen ist wesentlich höher als in den Klaßgruppen der externen Schüler.

   133 Ablehnungen bei 39 Internatsschülern stehen
   31 Ablehnungen bei 36 externen Schülern gegenüber.

2. Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler zeigten weniger Aversionen gegen Mitschüler; aggressive Tendenzen waren in den G/i-und G/e-Klaßgruppen seltener als in den Kontrollklaßgruppen /i und /e.

   Die Aufgliederung der Ablehnungen nach Klaßgruppen zeigt:

Klaßgruppe	G/i	/i	G/e	/e
Ablehnungen	48	85	1	30

3. Die Zahl der Ablehnungen innerhalb der Arbeitsgruppen war gering.
   Die Zusammenarbeit mit Gruppenmitgliedern lehnen ab
   1 Schüler der G/i-Klaßgruppe (G/i III 9),
   3 Schüler der /i-Klaßgruppe (/i II5 + 6, /i III 9),
   kein Schüler der externen Klaßgruppen.

4. Außerschulische Konflikte wurden in die Berufsschule hineingetragen, dieses Phänomen war insbesondere bei den Internatsschülern feststellbar.
   Ablehnungen von Schülern der parallelen Klaßgruppen hattenaus der Fragestellung des Tests und dessen Erläuterung vor Beginn desselben heraus, keine im Unterricht der Berufsschule liegenden Begründungsmöglichkeiten.
   Von 48 Ablehnungen der G/i-Schüler richten sich 25 gegen Schüler der /i-Klaßgruppe,
   von 85 Ablehnungen der /i-Schüler richten sich 38 gegen Schüler der G/i-Klaßgruppe.
   Von den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten G/e-Schülern lehnt nur G/e V 20 einen Schüler der /e-Klaßgruppe ab, wohingegen 15 der 30 Ablehnungen in der /e-Klaßgruppe sich gegen Schüler der G/i-Klaßgruppe richten.

5. Die Ablehnungen konzentrierten sich auf einige Schüler, die als 'schwarze Schafe' bezeichnet werden können.
   Eine besondere Konzentration der Ablehnungen ist gegen die Schüler der formalen Gruppe G/i III und der Gruppe /i IV sowie gegen die Schüler G/i V 20, /i II 5 + 7, /i V 17 zu beobachten; eine vergleichbare Konzentration der Ablehnungen ist bei den externen Schülern nicht nachweisbar.

6. Besonders 'unbeliebte' Schüler wurden durch das Gruppenkollektiv abgelehnt; dieses Phänomen war ausschließlich in den Kontrollklaßgruppen /i und /e zu beobachten.

   Es lehnten ab die Gruppe /i I die Schüler G/i III 10 + 11,
   G/i V 20,
   /iIV die Schüler G/i III 10 + 11,
   G/i V 20,
   /i II 5 + 7,
   /eIII die Schüler /e IV 13+14+15,
   /eIV die Schüler G/e I 2,
   G/e V 17 + 20.

7. Die Ablehnung von Gruppen durch einzelne Schüler war selten.

Der externe Schüler /e II 7 lehnte die Gruppe G/e II,

die Internatsschüler G/iIV 15 die Gruppen G/e III+V,
G/iIV 16 die Gruppe G/e III,
/iII 8 die Gruppe /i IV,
/i V 18 die Gruppe /i IV,
/i V 19 die Gruppe G/i III,
/i V 20 die Gruppe /i IV ab.

Die Bedeutsamkeit außerschulischer sozialer Bezüge für die Wahlentscheidungen kann nur begrenzt eruiert werden.

Die Internatsschüler wurden dahingehend beobachtet, inwieweit die im Internat vorgenommenen zwangsweisen Veränderungen der Wohngemeinschaften die Wahlreihen bei der 2. Gruppenbildung beeinflußten (s. Soziogramm 2, S.153).

Im Rahmen der'Ordnungsmaßnahmen' im Internat waren die Schüler von 13 Wohngemeinschaften im August, auf 22 Wohngemeinschaften im Dezember verteilt worden. Von den ursprünglich bestehenden 11 Kerngruppen bestanden als Wohngemeinschaft nur noch 2 in der Zusammensetzung vom August.

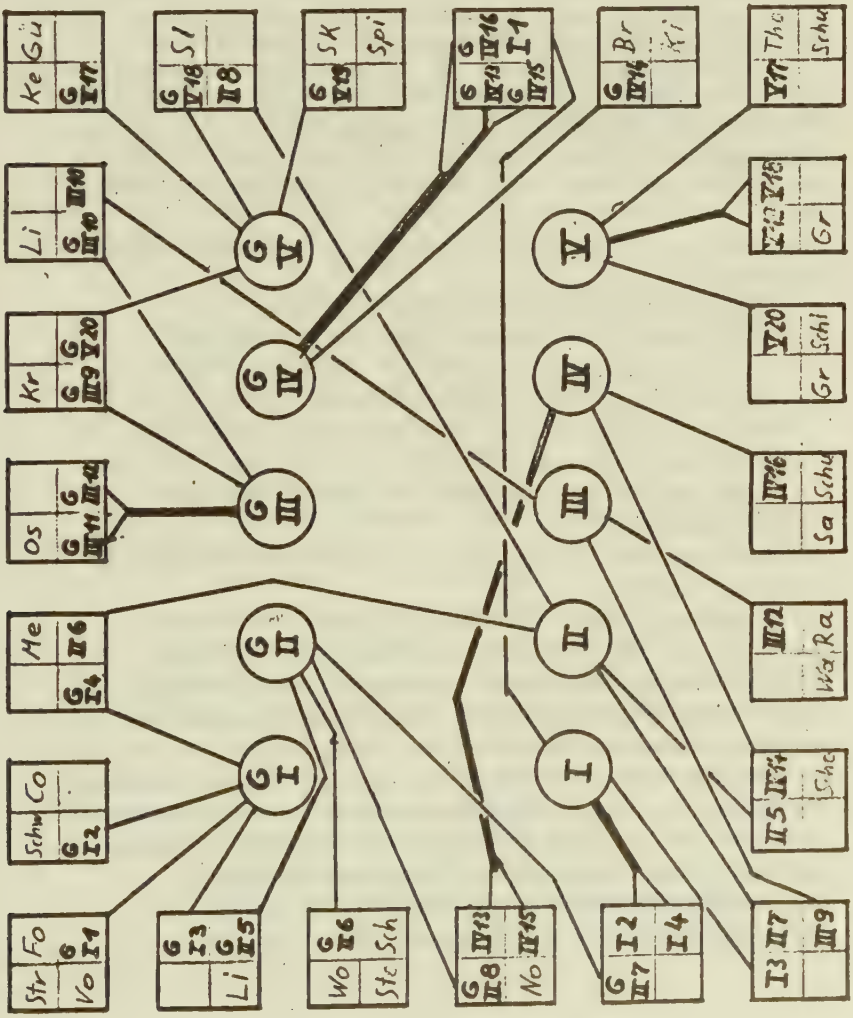
Die neuen Wohngemeinschaften ließen innerhalb der Klaßgruppen 4 Kerngruppenbildungen außerhalb bestehender Arbeitsgruppen zu; von dieser Möglichkeit wird kein Gebrauch gemacht.
Ohne eine auf Wohngemeinschaft basierende Kerngruppe sind zum Zeitpunkt der 2. Gruppenbildung die Arbeitsgruppen
G/i I, II, V, /i II, III.
Während keine der im Internat getrennten G/i-Schüler eine Veränderung der Gruppenzusammensetzung wünschen, streben die vergleichbaren /i-Schüler neue Gruppenzusammensetzungen an.

Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT besteht eine stärkere Tendenz bestehende Arbeitsgruppen zu erhalten, als bei den Schülern, die den Bedingungen der Kontrollklaßgruppen unterliegen.

Soziogramm: 2

Wohngemeinschaften und 2. Gruppenbildung (Dezember 1968)

Zeichenerklärung: G = im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführte Arbeitsgruppen Nr.
I = Arbeitsgruppe in der Kontrollklaßgruppe
1 - 20= Nr. der Vpn.



6.1.4. Gruppenrangordnung

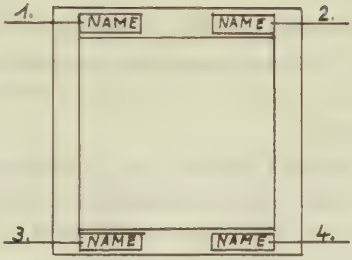
Die Strukturierung der Gruppen bewirkt u.a. eine Gruppenrangordnung, die vom Gruppenführer abwärts verläuft und als Rangreihe dargestellt werden kann. Dieses allgemeine Kriterium der Gruppe mußte sich bei den Arbeitsgruppen meiner Untersuchung aufweisen lassen.
WHYTE zeigt in seiner Untersuchung über Straßenbanden, daß der Status des einzelnen Gruppenmitgliedes vom Gruppenführer aus abwärts unter anderem durch die räumliche Nähe zum Gruppenführer festgelegt ist. (14) Diese Beobachtung WHYTEs bildet die Basis des von mir entwickelten Tests zur Erfassung der Gruppenrangordnung.

Ausgehend von der Annahme, daß bei dem von mir angewandten Verfahren die räumliche Position eines Gegenstandes, der einem Gruppenmitglied zugeordnet ist, mit Rangmerkmalen belegt ist, wurde die letzte Phase der Montage des Projektes I (Wandschrank), die Montage der Namensschilder, als soziometrischer Test zur Erfassung der Gruppenrangordnung ausgelegt.

> Diesem Test liegt die Hypothese zugrunde:
> Die Ordnung der Namensschilder auf der Tür des Wandschrankes ist Ausdruck der Rangordnung der Gruppenmitglieder innerhalb der Arbeitsgruppe. Die Rangreihe verläuft von links oben über rechts oben und links unten nach rechts unten. Die Position links oben ist die exponierteste und dem Gruppenführer vorbehalten.

Im Vorversuch war bereits die Richtigkeit dieser Hypothese bestätigt worden.
Die Begründung dieses Phänomens muß in der in unserem Kulturraum üblichen Schreibweise von links oben nach rechts unten zu suchen sein; dem ersten Wort -hier der Name des Gruppenführers- kommt bei dieser 'Schreibweise' besondere Bedeutung zu.
Am Ende der ersten Projektarbeit, die bekanntlich mit der Möglichkeit einer Neu- oder Umbildung der Arbeitsgruppen verbunden war, bildete die Montage der Namensschilder eine Würdigung der an diesem Projekt Beteiligten.
Die Durchführung der Montage erfolgte anhand einer Montagezeichnung in der Holzwerkstatt.

Montagezeichnung



Mit dem zuständigen Werkstattlehrer war vereinbart worden, daß folgendes Montageschema und die damit verbundenen Anweisungen von allen Schülern eingehalten werden mußten und daß der Werkstattlehrer die jeweiligen Montagegruppen teilnehmend beobachtet und stichwortartige Notizen sofort nach der Montage anfertigt.

Die verbindlichen Absprachen sahen vor:

- Den Schülern wurde erklärt, daß die fertigen Wandschränke anschließend, in der Werkstatt montiert, Aushängeschilder der Gruppe sind, die von allen Schülern gesehen werden.
- Die Reihenfolge der Montage und damit die Bestimmung der Position der Namensschilder mußte seitens der Gruppe vor Beginn festgelegt und dem Werkstattlehrer mitgeteilt werden.
- Die Montage der Namensschilder mußte gruppenweise in der Reihenfolge
  1. links oben - 2. rechts oben
  3. links unten - 4. rechts unten
  durch die Namensträger vorgenommen werden.

Das unterschiedliche Fertigungstempo der Gruppen bei der Produktion des Wandschrankes erlaubte dem Werkstattlehrer die montierenden Gruppen teilnehmend zu beobachten. Die Ergebnisse dieser Beobachtungen, die das Verhalten der Gruppen bei der Montage erfassen sollten, kann nach drei Phänomenen geordnet werden.

1. Gruppen, in denen die Position des Gruppenführers eindeutig festgelegt war, wiesen dessen Namensschild ohne Diskussion auf den Platz links oben.

Der Gruppenführer erhielt den exponiertesten Platz, er war das 'Aushängeschild' der Gruppe.

2. Alle anderen Positionen wurden mehr oder weniger heftig diskutiert und durch Mehrheitsbeschluß zugewiesen.

   Die Schüler setzten die Positionszuordnung -Reihenfolge der Montage- mit der Position innerhalb der Arbeitsgruppe gleich.

   Bei subjektiv empfundener Zurücksetzung durch die übrigen Gruppenmitglieder kommt es zu Streitigkeiten, die in extremen Fällen (z.B. /iV19) zur Weigerung der Montage seines Namensschildes auf der ihm von der Gruppe zugewiesenen Position führten.

3. Die Diskussion um die Montageposition oder Reihenfolge der Montage wurden von dem seitens der Gruppenmitglieder empfundenen und begründeten Leistungsbeitrag des einzelnen bestimmt.

   Der Leistungsmaßstab war offensichtlich der bestimmende Faktor bei der Festlegung der Rangordnung im Bereich der werkpraktischen Unterweisung; nicht das absolute Leistungsmaß wurde seitens der Schüler diskutiert, sondern die Leistungsbereitschaft unter dem Aspekt des Gruppenzieles.

Innerhalb dieser Arbeit war es nicht möglich alle die Rangordnung bestimmenden Faktoren zu eruieren und ihren Anteil an der Entscheidung zu messen. Für meine Fragestellung:

> Ist nach Fertigstellung des Projektes I eine Gruppenrangordnung erkennbar?

ist eine Bestimmung der einzelnen, den Rangplatz zuweisenden Faktoren nicht erforderlich.

Wesentlich ist m.E. die Erfassung der Gruppenstruktur, die mit der Namensschildmontage gelungen war.

Tabelle: 28

Gruppenrangreihen, ermittelt anhand der Positionen der Namensschilder (vergl. Anhang S.281)

Gruppe		Position								
G/i		l.o.	r.o.	l.u.	r.u.	/i	l.o.	r.o.	l.u.	r.u.
	I	1	3	2	4		1	4	3	2
	II	5	(6)	7	8		8	5	6	7
	III	9	12	11	10		9	10	11	12
	IV	13	14	15	16		13	(15)	16	14
	V	17	(18)	20	19		17	(18)	20	19
G/e	I	2	3	1	4	/e	(4)	2	3	1
	II	5	8	6	7		5	6	7	8
	III	11		9			12	(11)	10	9
	IV	13	15	14	16		(14)	15	16	13
	V	19	18	17	20		18	19	17	20

Zeichenerklärung: n = informeller Gruppenführer,

dieser Schüler hatte nach Aussage der Werkstattlehrer den formellen Gruppenführer verdrängt.

(n) = Spezialist,

dieser Schüler stand im Werkstattbereich in Konkurrenz zum Gruppenführer.

Die unterschiedlichen Bedingungen, denen die Gruppe der Internatsschüler und der externen Schüler außerhalb des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES unterlagen, führten zu einer anders verlaufenden Gruppendynamik.

Unter dem Aspekt der Gruppenrangordnung mußte daher die Interpretation der Ergebnisse des in diesem Abschnitt behandelten soziometrischen Tests nach Internats- und externen Schülergruppen getrennt vorgenommen werden:

a. Die Rangreihen der Internatsgruppen

Im Werkstattbereich unter gleichen Bedingungen geführt und den gleichen außerschulischen Einflüssen unterliegend, zeigen die Ergebnisse gleiche Tendenzen:

eine Ausnahme bildet die Rangreihe der Gruppe /iII.

Feststellbare Tendenzen sind:

1. Die formellen Gruppenführer (im Unterricht gewählt) festigten ihre Positionen; sie belegten mit Ausnahme des Gruppenführers /iII5 die Position links oben.

   Die außerschulischen Interaktionen stärkten das Gruppenbewußtsein und die Identifikation der Gruppe mit ihrem formellen Gruppenführer auch dann, wenn er nicht der Leistungsstärkste in der werkpraktischen Unterweisung war.
2. Die Namensschilder der vier Spezialisten, die nach den Aussagen der Werkstattlehrer (vergl. Anhang S.282ff) zu den Gruppenführern in Konkurrenz standen, nahmen alle die Position rechts oben ein.

   Die 'Spezialisten'waren nach den Gruppenführern die angesehensten Mitglieder der Arbeitsgruppe und wurden als solche durch die räumliche Zuordnung zum Gruppenführer bestätigt. Ihre Position wurde durch besondere werkpraktische Leistungen bestimmt.
3. Die informellen Gruppenführer (lt. Aussagen der Werkstattlehrer)ließenkeine Tendenz ihrer Einordnung in die Rangreihe erkennen.

   In Verbindung mit den Ergebnissen der externen Gruppen deutet sich eine Tendenz der Distanzierung der informellen Gruppenführer von der Position des formellen Gruppenführers an.

   Zusammenfassend stelle ich fest, daß meine Hypothese von den mit Rangmerkmalen belegten Gegenständen bestätigt wurde und eine Gruppenhierarchie vom Gruppenführer über den Spezialisten bis zum Außenseiter bereits nach einem halben Jahr nachgewiesen werden konnte.

   Die Gruppenmitglieder sind bestrebt ihren Status sichtbar zu dokumentieren.

b. <u>Die Rangreihen der externen Schülergruppen</u>

Eine andersartige Tendenz wurde bei diesen Schülern, die anderen sozialpsychologischen Hintergrund hatten deutlich; die Beobachtungen der externen Schüler ergab:

1. Die Positionen links oben wurden von den in der Werkstatt fähigsten und leistungsbereitesten Gruppenmitgliedern eingenommen.

   Die im Unterricht gewählten formellen Gruppenführer konnten nur in drei Fällen (G/eII5, G/eIV13, /eII5) ihre Positionen halten; im Sonderfall, der zu einem Paar geschrumpften Gruppe G/eIII, wird die Position links oben von dem Leistungsschwächeren eingenommen.

2. Im Werkstattbereich verdrängte formelle Gruppenführer distanzierten sich von den informellen Gruppenführern. Die größere Flexibilität der externen Schülergruppen, die sich hier in der Neuordnung der Positionen in der Region Werkstatt abzeichnete und dem Leistungsfähigsten in der betreffenden Region die Führungsposition zubilligt, erzeugte ein Spannungsverhältnis zwischen den Führern in den verschiedenen Regionen, das m.E. pädagogisch äußerst fruchtbar sein kann.

   Statt Rivalität muß im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT ein positives Spannungsverhältnis erreicht werden, das jedem die seinem Beitrag zum Gruppenziel entsprechende Position in den verschiedenen Regionen zugesteht.

6.1.5. Die Gruppenführer

6.1.5.1. Die Rolle des Gruppenführers

Das im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT implizierte Prinzip, den Schülern weitgehend die Verantwortung für die Produktion und die Gruppe zu übertragen (vergl. 4.5.,S. 75) setzt voraus, daß lernbehinderte Jugendliche fähig und bereit sind, die für den Bestand und die pädagogischen Maßnahmen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES erforderlichen Interaktionen zu vollziehen.

Die wissenschaftlichen Untersuchungen der Wirksamkeit des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES sollten u.a. nachweisen, daß die Arbeitsgruppen sich vergleichbar strukturieren.

Der Rolle des Gruppenführers kommt im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT eine zentrale Bedeutung zu, da die an diese Rolle geknüpften Erwartungen der Gruppenmitglieder ein Ausdruck der Erwartungen an die Gruppe schlechthin sind; hierbei

unterstelle ich , daß die Gruppe sich den Gruppenführer wählt, bzw. das Gruppenmitglied die Position des Gruppenführers einnimmt, das den Erwartungen an die Rolle am ehesten entspricht.

Die Annahme, daß die Gruppenführer bemüht sind, die Erwartungshaltungen ihrer Gruppenmitglieder zu erfüllen, begründet, in Übereinstimmung mit HARVEY (15) die These:

> Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wird vom Gruppenführer -unabhängig von seiner tatsächlichen Zielqualität- die höchste Leistungsbereitschaft erwartet.

SHERIF bestätigt die These, daß an die Rolle des Gruppenführers die größten Erwartungen herangetragen werden, wenn er feststellt, daß "in Gruppen ein stillschweigender Konsensus herrscht: 'Angesehene' Leute erbringen auch gute Leistungen."(16)

Eine Betrachtung der Gruppenführerrolle setzt die Kenntnis der spezifischen Leistungserwartungen seitens der Gruppenmitglieder voraus. Innerhalb meiner Untersuchung mußte ermittelt werden, welche spezifischen Leistungen werden im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT innerhalb einer technisch orientierten Berufsschule von einem Gruppenführer erwartet.

Die im Gruppenarbeitsunterricht implizierte These:

> Gruppenführer stellen nach innen und außen die Spitze der Gruppenhierarchie dar,

veranlaßte mich, mit dem Ziel einer Differenzierung der Rollenerwartungen in

intra- und intergruppenspezifische Erwartungen,

neben der Rolle des Gruppenführers die des Schülervertreters zu entwickeln.

Die Funktion des Schülervertreters, seine Klaßgruppe gegenüber den Lehrern und der zweiten Klaßgruppe zu vertreten, sollte die intergruppenspezifischen Erwartungen auf diese Rolle konzentrieren.

Die Exploration der Schüler erfolgte schriftlich, in freier Form,(um evtl. Meinungsmanipulationen auszuschließen), im Anschluß an die 2. Gruppenbildung; zu einem Zeitpunkt, an dem die Schüler veranlaßt waren, über die eigene Arbeitsgruppe und die Klaßgruppe zu reflektieren (Gruppenumbildung und Kooperation mit einer zweiten Arbeitsgruppe).

Um den Aussagen der Schüler über den Entscheidungscharakter hinaus die Bedeutsamkeit des Handlungscharakters zu geben, wurde je Klaßgruppe -in Entsprechung der Gruppenzahl- fünf Schülervertreter gewählt.

Den Aussagen der Schüler zur Rolle des Schülervertreters Handlungscharakter zu geben, ließ sich nur bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Klaßgruppen realisieren. Beide Kontrollklaßgruppen (eine Internatsklaßgruppe und eine Klaßgruppe externer Schüler) weigerten sich, Schülervertreter zu wählen.

Die Begründungen zielten darauf ab, keine Veränderungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis herbeizuführen, vor allem sollten keine Verantwortlichkeiten an einzelne Schüler deligiert werden, die sich dann aufgrund ihres Status von den übrigen Schülern abheben würden.

Diese kollektivistische Tendenz wurde bestärkt durch die Bereitschaft der Schüler in den Kontrollklaßgruppen, ihre Erwartungen an die Schülervertreter niederzuschreiben, in der hypothetischen Annahme, daß solche gewählt werden müßten.

Die Weigerung Schülervertreter zu wählen war einerseits ein Ergebnis des weitgehend Repressionen vermeidenden Unterrichtsgeschehens, das insbesondere im Bereich der Unterweisung dem Schüler bisher nicht erfahrene Freiheiten läßt, andererseits -unter Beachtung der Begründungen- ein Zeichen für die mangelhafte Bereitschaft der Schüler in den nichttrainierten Klaßgruppen den Unterricht aktiv mitzugestalten.
Die Bereitschaft der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT trainierten Schüler an einer weiteren Differenzierung des schulischen Geschehens aktiv mitzuwirken wird von mir als ein Ergebnis des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES interpretiert, der die Schüler weitmehr als andere Unterrichtsformen zur Eigenaktivität in Richtung der Unterrichtsziele veranlaßte.
Die bei der Konstruktion dieser Befragung zugrunde gelegte Annahme, daß die Schüler in der Lage sind differenzierte Rollenerwartungen zu entwickeln, wurde bestätigt.

Die Erwartungen an die Rolle des Gruppenführers (vergl. Anhang S.285ff) lassen den Schluß zu, daß seitens der befragten Schüler der Rolle des Gruppenführers weitgehend Erwartungen entgegengebracht wurden, die auf eine leistungs-

fähige Gruppe abzielten, in der Konflikte den Bestand der Gruppe nicht gefährdeten.

Der Gruppenführer wurde so zum Maßstab der Gruppe, mit dem die Gruppenmitglieder sich identifizierten; gleichzeitig war er das Symbol der Gruppe nach außen.

Die Erwartungen gegenüber dem Gruppenführer lassen sich nach 6 Kriterien ordnen, die als Phänomen des Sozialverhaltens gewertet werden müssen, wenngleich eine entsprechende technische Leistungsfähigkeit vorhanden sein mußte, wollte der Gruppenführer z.B. der Forderung nach Hilfe genügen.

Tabelle:29

Kriterien der Erwartungen an die Rolle des Gruppenführers

Kriterien	Internatsschüler	externe Schüler
Hilfsbereitschaft	7	20
Integrationsfähigkeit	5	22
Ordnungssinn	6	15
Verantwortungsbewußtsein	7	9
Vorbild	5	8
Gerechtigkeitssinn	2	2

Die erwartete Hilfe durch den Gruppenführer muß als Ausdruck des Wunsches nach Leistungssteigerung interpretiert werden; das für die teamartige Kooperation wesentliche Kriterium der Hilfsbereitschaft impliziert eine der Erwartung entsprechende Leistungsbereitschaft.
Gleich groß war die Erwartung, daß der Gruppenführer die Integration der Gruppe fördert.

Die Rangordnung der Erwartungen an die Rolle des Gruppenführers zeigt, daß den wesentlichen Faktoren teamartig kooperativer Produktionsformen seitens der Schüler erhöhte Bedeutung im Hinblick auf das Gruppenziel -die gemeinsame Produktion- beigemessen wird.
Nach der Beantwortung der Frage:
"Was ich von einem Gruppenführer erwarte: ...",

wurden die Schüler aufgefordert, schriftlich und in freier Darstellung zu beantworten:

"Was ich von der Schülervertretung erwarte: ....".

Die Antworten (vergl. Anhang S.285ff) zeigen eine Verschiebung von intragruppenspezifischen zu intergruppenspezifischen Kriterien.
Die Schüler waren zum Zeitpunkt der Exploration, nach annähernd sechs Monaten GRUPPENARBEITSUNTERRICHT in der Lage, im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen mögliche Rollen zu differenzieren.

Die Dominanz der Erwartungen einer besonderen Fähigkeit zu verhandeln und die Betonung der Klaßgruppe beweisen, daß der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT keine Auflösung der Klaßgruppen zur Folge hatte.

Tabelle: 30

Kriterien der Erwartungen an die Rolle des Schülervertreters

Kriterien	Internatsschüler	externe Schüler
Verhandlungsfähigkeit	7	12
Leistungsmaßstab für die Klaßgruppe	4	8
Ordnungsfunktion in der Schule	3	7
Fähigkeit zum Teamworke	3	4

6.1.5.2. Die Positionen der Gruppenführer

Die besondere Bedeutung des Gruppenführers, insbesondere die Erwartungshaltungen der Schüler gegenüber dieser Rolle ließ die Frage nach den Positionen der formellen und informellen Gruppenführer als eine der wesentlichsten zur Analyse der Gruppenstrukturen im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT werden.

Es wurde daher zuerst untersucht, ob die Gruppenführer, die zu Beginn der ersten Projektarbeit gewählt worden waren, im Verlauf des ersten Halbjahres ihre Positionen

behaupten und den Erwartungen der Gruppenmitglieder gerecht werden konnten.

Unter der Annahme, daß die Reihenfolge der gewünschten Mitarbeiter bei der zweiten Gruppenbildung eine Rangreihe darstellt und die Verteilung der Rangplätze innerhalb der Bezugsgruppen Auskunft über die Position der Gewählten gibt, kann aus der Tabelle 31 (S.165) unter dem Aspekt des Miteinander-arbeitens auf die Führungsposition innerhalb der Arbeitsgruppe geschlossen werden.

Eine differenzierte Betrachtung nach integrierten und nicht integrierten Gruppen läßt erkennen:

- In Gruppen, die aufgrund der angestrebten Veränderungen ihrer personalen Zusammensetzung als nicht integriert zu bezeichnen sind (s. Tabelle 26, S.148), wie in den Gruppen G/i III, /i II, /i III, /e I, /e V, zeigt sich die Tendenz, daß die formellen Gruppenführer ihre Positionen als beliebte Mitarbeiter nicht festigen bzw. erhalten konnten.

- In Gruppen, die aufgrund des Wunsches aller Gruppenmitglieder nach weiterer Zusammenarbeit in der bisherigen Gruppenzusammensetzung als integriert zu bezeichnen sind, wie die Gruppen G/i I, II, IV, V,
  /i I IV, V,
  G/e I, II, III, IV, V,
  /e II, III, IV,
  wurden die formellen Gruppenführer in ihren Positionen als erwünschte Mitarbeiter bestätigt.
  Von 40 möglichen Rangplatzzuweisungen erhielten die formellen Gruppenführer 30 x den Rangplatz 1 und
  4 x den Rangplatz 2.

- Die formellen Gruppenführer der im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT geführten Klaßgruppen konnten ihre Positionen besser ausbauen als die der Kontrollklaßgruppen.

- Die informellen Gruppenführer und die Spezialisten (lt. Aussage der Werkstattlehrer) bestätigten die Positionen der formellen Gruppenführer durch deren Wahl auf den Rangplatz 1, während die formellen Gruppenführer die Positionen derselben durch deren Wahl auf den 1. Rangplatz bestätigten (s. Klassensoziogramme Anhang S. 291ff)

Tabelle: 31

Rangplatz der Gruppenführer bei der 2. Gruppenbildung und der Wahl der Schülervertreter

		2. Gruppenbildung					Schülervertreter					
		Wahlplatz			nicht gew.	an-wes.	Wahlplatz					Rang-platz
		1	2	3			1	2	3	4	5	
G/i	I1	2			-	3	13	2				1
	II5	3			-	4	3	5	4			2
	(6)	1	2					2	3	1		5
	III9	2			1	4						-
	12	1		1			1		3	1		7
	IV13	3			-	4	2	4	1	1		3
	V17	2	1		-	4			1	1		10
	(18)	2	1							3		9
/i	I1	3			-	4						
	2		1	2								
	II5			1	2	4						
	6	1										
	7	2										
	III9		2		-	3						
	IV13	2	1		-	4						
	(14)		2	1								
	(15)	2	1									
	V17	2	1		-	4						
	(18)	2		1								
G/e	I1	2			-	3						
	2			2			1					
	II5	2		1	-	4	1	1	1			1
	III9	1			-	2	1	1				5
	IV13			3	-	4						
	V17	1	1		-	3						
/e	I1	2			-	3						
	II5	3			-	4						
	III9	1		2	-	4						
	10	1	2									
	(11)	2		1								
	12		2	1								
	IV13	3			-	4						
	14	1		2								
	V17			1	2	4						
	(18)	1										

Erläuterung:

nicht gew. = n Gruppenmitglieder haben den Gruppenf. nicht gewählt

an-wes. = n der bei der 2. Gruppenbildung anwesenden Gruppenmitglieder

- Kein Gruppenführer wurde als Mitarbeiter abgelehnt, was indirekt auf eine Bestätigung ihrer Position schließen läßt.

Die formellen Gruppenführer der integrierten Arbeitsgruppen wurden in diesem soziometrischen Test in ihren Positionen als beliebte Mitarbeiter bestätigt.

Die Wahl der Schülervertreter in den Klaßgruppen G/i und G/e weisen darauf hin, daß die formellen Gruppenführer innerhalb der Klaßgruppen hohes Ansehen genießen. Die Positionen des Gruppenführers innerhalb der Arbeitsgruppe und innerhalb der Klaßgruppe stehen offensichtlich in einer wechselseitigen Bedingtheit.

Die gegen Ende der 1. Projektaufgabe mittels der Namensschildmontage seitens der Schüler vorgenommene Positionsbestimmung der Gruppenmitglieder (s. Tabelle 28, S. 157) erlaubt folgende Feststellungen:

- Alle im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Arbeitsgruppen bestätigen den formellen Gruppenführer in seiner exponierten Position (oben links).
- Die nur in der werkpraktischen Unterweisung in Gruppen arbeitenden Internatsschüler (Kontroll-Klaßgruppe) bestätigte vier der fünf Gruppenführer in der exponierten Position (oben links).
- Bei den externen Schülern konnten nur die formellen Gruppenführer G/e II5, G/e IV13 und /e II5 ihre Positionen in der Region Werkstatt bestätigen.
- Trotz Anerkennung als Gruppenführer in den übrigen Tests, traten bei Abwesenheit rivalisierende Gruppenmitglieder als Anwärter auf die exponierteste Position in Erscheinung, wenn die Position des formellen Gruppenführers in der werkpraktischen Unterweisung nicht durch besondere Leistungen gefestigt war.

Tabelle 32 (S. 167) bestätigt die bei der Wahl der Mitarbeiter festgestellte Tendenz der Anerkennung der formellen Gruppenführer durch die informellen Gruppenführer und die Spezialisten nur bei den Internatsschülern; der Einfluß

der Internatserziehung, insbesondere des dort herrschenden Führungsstiles auf das Rollenverhalten der Schüler und die Position der formellen Gruppenführer konnte nicht ermittelt werden. Es kann jedoch angenommen werden (aufgrund von Schülergesprächen), daß die Gruppenführer im Internatsbereich ebenfalls eine mehr oder weniger exponierte Position inne hatten.

Die formellen Gruppenführer der externen Schülergruppen mußten hingegen ihre Positionen in der Region Werkstatt durch entsprechende Leistungen neu erwerben, was den meisten Gruppenführern zum Zeitpunkt der Namensschildmontage nicht gelungen war.

Tabelle: 32

Positionen der Namensschilder der Gruppenführer am Projekt I (Wandschrank)

Erläuterung: I 1 - V17 = formelle Gruppenführer
2 - 14 = informelle Gruppenführer
(6) -(18) = Spezialist

Klaßgruppe	A.-Gruppe Schüler	Internatsschüler l.o.	r.o.	l.u.	r.u.		externe Schüler l.o.	r.o.	l.u.	r.u.	Position
G/i	I 1	X				G/e I 1			X		
	II 5	X				2	X				
	(6)		X			II 5	X				
	III 9	X				III 9			X		
	12		X			IV13	X				
	IV13	X				V17			X		
	V17	X									
	(18)		X								
/i	I 1	X				/e I 1					Xabwesend
	2				X	II 5	X				
	II 5		X			III 9				X	
	6			X		10			X		
	7				X	(11)		X			
	III 9	X				12	X				
	IV13	X				IV13				X	
	(14)				X	14	X				
	(15)		X			V17			X		
	V17	X				(18)	X				
	(18)		X								

Nach einem halben Jahr teilnehmender Beobachtung der Arbeitsgruppen wurden die Werkstattlehrer gebeten, unabhängig von einander die Positionen der Gruppenführer innerhalb der werkpraktischen Unterweisung zu beschreiben. (Protokoll siehe Anhang S.282ff)

Die vor und nach dem Unterricht geführten Gespräche zwischen den Werkstattlehrern und mir hatten neben der ständigen Reflexion des Unterrichtsgeschehens insbesondere die Beobachtungsfähigkeit der Werkstattlehrer für Gruppeninteraktionen geschärft.

Der vom Arbeitsablauf her bestimmte Wechsel zwischen Metall- und Holzwerkstatt hatte zur Folge, daß jede Arbeitsgruppe zweimal unter vergleichbaren Bedingungen beobachtet und ihre Dynamik beschrieben werden konnte.

Die Aussagen zu den Positionen der Gruppenführer werden beeinflußt von den Rollenerwartungen der Werkstattlehrer an die Gruppenführer, d.h. für die Werkstattlehrer konnten nur die Erscheinungen bedeutsam werden, die sie zu ihren Rollenerwartungen in Beziehung setzen konnten.

Den Positionen der im Unterricht gewählten formellen Gruppenführer werde ich in meiner Analyse besondere Bedeutung beimessen, da die situativen Veränderungen der Arbeitsbedingungen in den Werkstätten gegenüber der Unterrichtssituation bei labilen Gruppenstrukturen eine Basis für Änderungen der Gruppenführerpositionen bieten.

Die situativen Änderungen waren insbesondere gekennzeichnet durch:

- -Teilung der Klaßgruppen; jeder Werkstattlehrer unterweist 2, maximal 3 Arbeitsgruppen (8 bis 12 Schüler).
- -Die geforderten Leistungen sind überwiegend manueller, handwerklicher Art.
- -Alle Schüler (auch die Kontrollklaßgruppe) arbeiten unter den Bedingungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES.

Die Aussagen der Werkstattlehrer über die Gruppeninteraktionen sollten im Rahmen der Analyse der Gruppenstrukturierungen zur Bildung von Kriterien beitragen, die die Position der gewählten formellen und der informellen Gruppenführer bestimmen.

Die aus den Werkstattlehreraussagen (siehe Anhang S.282ff) entwickelten Kriterien für die Positionsbestimmung der Gruppenführer in der pädagogischen Region Werkstatt sind:

- -überlegene werkpraktische Leistungsfähigkeit,
- -Verständnis der Arbeitsanweisung,
- -das Vermögen die Gruppe zu leiten,
- -Kontaktfähigkeit, insbesondere zu den Lehrern,
- -geistig-körperliche Reife.

Waren alle Kriterien in einer Gruppenführerpersönlichkeit hinreichend ausgebildet, galt die Position des Gruppenführers derart gesichert, daß der Werkstattlehrer von einem "Souverän" sprach.

Wie beim Gruppenführer G/ill, waren zur Festigung einer solch exponierten Position keine Spitzenleistungen, sondern eine Kombination möglichst aller erwarteten Fähigkeiten (Rollenerwartungen) auf relativ hohem Niveau bestimmend für das Ansehen des Gruppenführers.

Durchschnittliche oder schlechte Leistungen des Gruppenführers in einem Leistungsbereich schaffen die Voraussetzungen für die Rolle des 'Spezialisten', der nicht in Rivalität zum Gruppenführer stand, sondern in der Region seiner besonderen Leistungsfähigkeit von der Gruppe als 'Bestmann' anerkannt wurde.

Minderleistungsfähigkeit des Gruppenführers in mehreren Leistungsbereichen innerhalb einer Region führte beim Vorhandensein leistungsstarker und ehrgeiziger Gruppenmitglieder zur Ausbildung der Rolle des informellen Gruppenführers, der in Konkurrenz zum formellen Gruppenführer stand oder diesen aus seiner Führungsposition verdrängt hatte.

Charakterisiert werden können die Positionen der formellen Gruppenführer in der werkpraktischen Unterweisung mit:

- unangefochten, wenn weder ein "Spezialist" noch ein "informeller Gruppenführer" feststellbar ist,
- angefochten, wenn in der Region (Metall oder/und Holz) ein Spezialist leistungsfähiger ist, als der Gruppenführer,

- verdrängt, wenn der formelle Gruppenführer seine Funktionen an den informellen Gruppenführer verloren hat.

Tabelle: 33

Position der Gruppenführer, nach Aussage der Werkstattlehrer

Gruppe		gewählt	unangefochten in der Holz-	unangefochten in der Metall-	angefochten in der Holz- durch	angefochten in der Metall- durch	verdrängt in der Holz-	verdrängt in der Metall Werkstatt
Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführte Klassengruppen	G/i I	1	1	1	-	-	-	-
	II	5	-	5	6	-	-	-
	III	9	-	-	-	-	12	12
	IV	13	13	13	-	-	-	-
	V	17	-	17	18	-	-	-
	G/e I	1	-	-	-	-	2	2
	II	5	5	5	-	-	-	-
	III	9	9	9	-	-	-	-
	IV	13	13	13	-	-	-	-
	V	17	17	17	-	-	-	-
Kontrollklassen	/i I	1	-	-	-	-	2	2
	II	5	-	-	-	-	6	6+7
	III	9	9	9	-	-	-	-
	IV	13	-	-	15	14+15	-	-
	V	17	-	17	18	-	-	-
	/e I	1	1	1	4	-	-	-
	II	5	5	5	-	-	-	-
	III	9	-	-	-	11	12	10
	IV	13	-	-	14	-	-	14
	V	17	-	-	18	18	-	-

Anhand der Ergebnisse des Leistungsprüfsystems (vergl. 5.3.2.) und der Eignungsuntersuchung der Firma Krupp (vergl. 5.3.3.) wurden die Positionen der Gruppenführer innerhalb der Testpopulationen (Klaßgruppen) und der Arbeitsgruppen bestimmt.

Neben den formellen Gruppenführern wurden die Positionen der informellen Gruppenführer und der Spezialisten mit Hilfe einer Arbeitsgruppenrangreihe (Positionen 1-4) und einer Klaßgruppenrangreihe (Positionen 1-20) ermittelt.

Die Rangplatzbestimmung aufgrund der Testleistungen soll zur Klärung der Frage beitragen, inwieweit die Position der Gruppenführer von deren Leistungsbereitschaft abhängig ist. Eine positive Korrelation zwischen den Testleistungen und Positionen der Schüler innerhalb der Gruppen würde die bei der Gruppenbildung implizierte These bestätigen, daß die Gruppen sich den Gruppenführer wählen, der den Rollenerwartungen der Gruppenmitglieder am ehesten entspricht. Das gemeinsame Ziel -die Leistung- fordert einen Gruppenführer, der neben einem angemessenen sozialen Verhalten über ein erhöhtes Maß an Leistungsfähigkeit verfügt.

Tabelle 34 zeigt, daß die Gruppenführer in der Regel die besten Testergebnisse innerhalb ihrer Gruppen erbrachten. Dies berechtigt zu der These:

> Die Wahl der Gruppenführer erfolgt in Arbeitsgruppen nur selten unter dem Aspekt der Sympathie, sie wird weitgehend von der Einschätzung der Leistungsfähigkeit durch die Gruppenmitglieder bestimmt.

Diese These wird gestützt durch die Feststellung, daß im Hinblick auf die erwartete Leistungsfähigkeit der Gruppenführer vollzogene Fehlentscheidungen durch die Gruppen derart korregiert wurden, daß die Position des formellen Gruppenführers durch die Schaffung der Positionen der informellen Gruppenführer oder der Spezialisten verändert wurden.

Nach der Gruppenrangreihenbestimmung auf der Basis der Ergebnisse des Leistungsprüfsystems (LPS), nahmen von 2o formellen Gruppenführern 8 den 1. Gruppenrangplatz und
5 den 2. Gruppenrangplatz ein.

Tabelle: 34

Rangplätze der Gruppenführer aufgrund der Testergebnisse

	Klaßgruppe	Arbeitsgruppe	formeller GF	Rangplätze i.d. Arbeitsgruppen, ermittelt nach Leistungsprüfsystem (LPS)				Krupp-Eignungsuntersuchung				Klaßgruppenrangplatz	
				1	2	3	4	1	2	3	4	LPS	KRUPP
Internatsschüler	G/i	I	1	X				X				4	4,5
		II	5		(6)	X		(6)			X	7,5	10,5
		III	9	12			X	12			X	18,5	18,5
		IV	13	X				X				2	2
		V	17	X		(18)		X		(18)		3	3
	/i	I	1	2			X	2			X	16,5	16
		II	5	X	7	6		X	6	7		3	5
		III	9		X			X				4,5	1
		IV	13	(15)	(14)	X		X	(15)		(14)	12	8,5
		V	17	(18)	X			X	(18)			8	3
externe Schüler	G/e	I	1	2			X	X		2		?	16,5
		II	5	X				X				3	3
		III	9	?						X		?	14,5
		IV	13		X			X				2	2
		V	17	X				X				9	11
	/e	I	1	X							X	3	6,5
		II	5		X						X	4	10,5
		III	9	X	12	(11)	10	X	12	(11)	10	1	1
		IV	13	14	X			14	X			7	10,5
		V	17	?				(18)	X			?	17
	Summe			14	9	5	4	17	6	5	7		

Erläuterungen: X = Rangplatz des formellen Gruppenführers

1-20 = Rangplatz des informellen Gruppenführers

(1)-(20) = Rangplatz des 'Spezialisten'

? = Rangplatz konnte nicht bestimmt werden

Unter Einbeziehung der informellen Gruppenführer und der Spezialisten, wird die Bedeutung der Leistungsfähigkeit des Rolleninhabers für dessen Position besonders deutlich:

- 14 von 18 bestimmbaren 1. Gruppenrangplätzen wurden von Inhabern einer Führerrolle eingenommen.

Alle formellen Gruppenführer die auf den Gruppenrangplatz 4 verwiesen werden mußten (LPS) waren durch informelle Gruppenführer aus ihren Führungspositionen verdrängt.

Deutlicher als die Ergebnisse des Leistungsprüfsystems bestätigen die Rangplatzbestimmungen aufgrund der Kruppeignungsuntersuchung meine These zur Wahl der Gruppenführer:

- 12 von 20 formellen Gruppenführern belegten den 1. Gruppenrangplatz,
- 17 erste Gruppenrangplätze wurden von Inhabern einer Führerrolle belegt.

Erhöhten Einfluß auf die Position der formellen Gruppenführer hatte die Leistungsfähigkeit derselben bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen:

- kein Gruppenführer der den Gruppenrangplatz 4 einnahm konnte seine Position erhalten, die ihm durch die Wahl zugestanden worden war.
- In ihrer Position nicht bedrängte formelle Gruppenführer haben neben guten Gruppenrangplätzen auch gute Rangplätze innerhalb der Klaßgruppe inne.

Die Lehrerbeobachtungen geben Anlaß zu der Annahme, daß im Zusammenhang mit der notwendigen Umstrukturierung einer Gruppe aufgrund der nicht erfüllten Leistungserwartungen gegenüber dem Gruppenführer nicht nur die Gruppe bestrebt ist dem Leistungsstärkeren eine führende Rolle zu übertragen, sondern daß die Gruppenmitglieder mit den besseren Leistungsergebnissen gleichzeitig eine exponierte Position anstreben.

6.1.6. Die Integration der Arbeitsgruppen

Die Bewährung des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES im Modellversuch hing unter sozialpsychologischem Aspekt u.a. davon ab, ob trotz erheblicher interpersonaler Unterschiede der Gruppenmitglieder die Stabilität der Arbeitsgruppen im Hinblick auf das Gruppenziel -die geforderte Leistung- gesichert werden konnte. Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT sollte aufgrund seiner pädagogischen Implikationen im Verlauf eines Prozesses der gegenseitigen Annäherung die Gruppenintegration steigern.

Der Begriff der "Integration" ist nach E.HÖHN und G.SEIDEL (17) nicht eindeutig definiert und wird von den verschiedenen Autoren mit verschiedenen Indizes gemessen. In der vorliegenden Untersuchung wird in Anlehnung an J.L.MORENO(18) die Integration der Arbeitsgruppen an der Zahl der isolierten (ungewählten) oder abgelehnten Gruppenmitglieder gemessen.

Der Reihenfolge der Wahl wurde für die Gruppenintegration keine Bedeutung beigemessen, da innerhalb der Mitarbeiterwahl jede Entscheidung im Sinne der Integration positiv war.

Der Prozeß der Gruppenintegration wurde mittels zweier soziometrischer Tests erfaßt, die nachfolgend dargestellt werden.

Der mit der zweiten Gruppenbildung gekoppelte soziometrische Test (vergl. Anhang S.279) enthielt neben der positiven Wahl, die isolierte Schüler erfassen konnte, die negative Wahl in Verbindung mit der Frage: " Nicht zusammenarbeiten werde ich mit: ....."

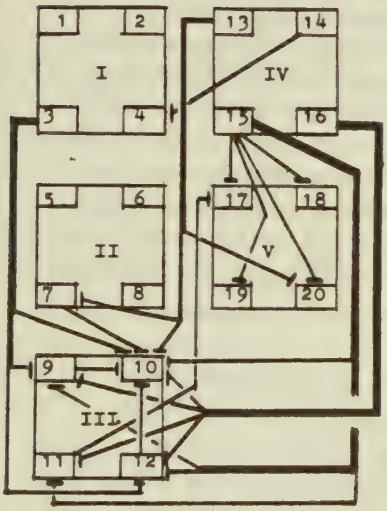
Die negative Wahl drückt mehr aus als nur den Wunsch nach einer Veränderung der Gruppenstruktur oder der Veränderung der positiven Wahlreihe, wie sie mit der Frage eruiert wurde: "Ich möchte in der 4er-Gruppe zusammenarbeiten mit:.....".

Negative Wahlen innerhalb der Arbeitsgruppen zeigen an, daß diese Gruppen dem Prozeß der Desintegration unterliegen; die Verneinung der Bereitschaft zu weiterer Zusammenarbeit ist Ausdruck einer zum Testzeitpunkt bereits vollzogenen Desintegration des abgelehnten Gruppenmitgliedes, die Gruppe ist bereits in Teilgruppen, Cliquen, Paare u.ä. Gebilde zerfallen.

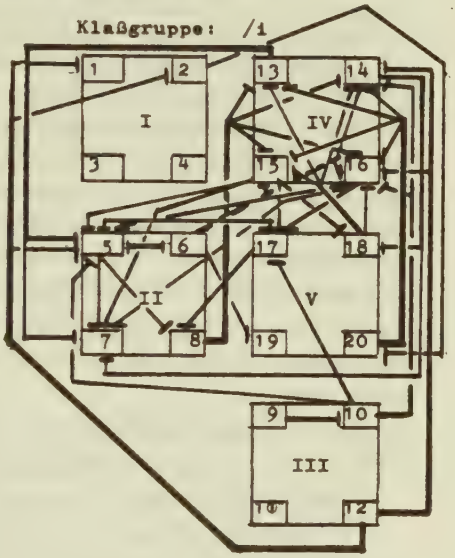
Die Ergebnisse der am 12. und 13. Dezember 1968 durchgeführten soziometrischen Tests (vergl. Anhang S. 191ff) wurden in den nachstehenden Soziogrammen unter dem Aspekt der Ablehnungen graphisch dargestellt (die negativen Wahlen wurden als Maßstab der Integration gewählt).

Diagramm der Ablehnungen innerhalb der Klaßgruppen

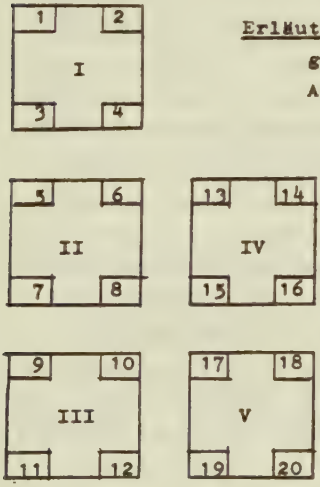
Klaßgruppe: G/i



Klaßgruppe: /i

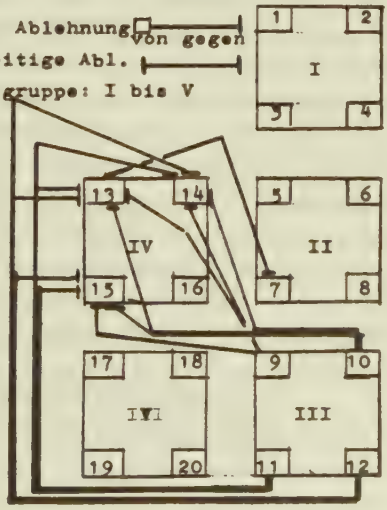


Klaßgruppe: G/e



Klaßgruppe: /e

Erläuterung: Ablehnung von gegen
gegenseitige Abl.
Arbeitsgruppe: I bis V



Nach annähernd vier Monaten GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wurde innerhalb der Gesamtpopulation (20 Arbeitsgruppen zu 4 Vpn.) nur der Internatsschüler G/i III 10 von den Mitgliedern G/i III 9+12 seiner Arbeitsgruppe abgelehnt; G/i III 11 war an dieser Ablehnung nicht beteiligt, was wiederum auf eine Paarbildung von 9+12 innerhalb der Gruppe hinweist.

Dieses Paar (G/i III 9+12) mußte bereits vor der offiziellen 2. Gruppenbildung ohne Absprache mit G/i III 11 beschlossen haben, G/i III 10 gegen G/i IV 15 auszutauschen. Wieweit G/i IV 15 eingeweiht und bereit war diese Gruppenumbildung mitzuvollziehen, konnte nicht geklärt werden, da G/i IV 15 die Wahlen von G/i III 9+12 nicht erwidert hatte. Unter dem Aspekt der Gruppenstruktur kann angenommen werden, daß G/i IV 15 als neuer Mitarbeiter erwünscht, ihm jedoch keine 'besondere' Position zugedacht war, da beide Wähler ihn an dritter Stelle wählten.

Da G/i III 10 der einzige 'Fall' einer Intragruppenablehnung war, wurde von mir der Hintergrund dieses Phänomens eingehend untersucht.

Bei der Ursachenforschung ging ich von These KILBs aus:

> "Die Ablehnung ist positiv mit einer schlechten Familienanpassung und schlechten Schulleistungen assoziiert."(19)

"Schlechte Schulleistungen" müssen m.E. in Relation zur Bezugsgruppe gesehen werden, andernfalls träfe diese Aussage bei einer Umkehrung, was den Schulleistungsbereich betrifft, auf alle Schüler meiner Untersuchungspopulation zu.

Die relative Schulleistungslage von G/i III10 mußte im Hinblick auf die zwei Bezugsgruppen untersucht werden, in denen während des Untersuchungszeitraumes schulische Leistungen erbracht wurden: 1. der Arbeitsgruppe G/i III,
2. der Internatsgruppe.

Innerhalb der Arbeitsgruppe G/i III war die relative Leistungslage in den von mir intensiv bewerteten Leistungsbereichen durch die Einnahme folgender Leistungspositionen gekennzeichnet:

Im technischen Zeichnen = 2. Position,
in der werkpraktischen Unterweisung = 1. Position.

Der soziometrische Test (vergl. Anhang S.295f) zeigte, daß die Ablehnungen innerhalb beider Internatsklaßgruppen sich auf G/i III 10 konzentrierten, trotzdem für die Kontrollklaßgruppe (/i) innerhalb der Berufsschule bzw. der zweiten Gruppenbildung eine Ablehnung von G/i III 10 keine situationsverändernde Bedeutung haben konnte, da die Zusammensetzung der Klaßgruppe nicht verändert werden konnte.

Dieses Phänomen begründete meine Annahme, daß die Integrationsschwierigkeiten ihre Ursachen im Internatsbereich hatten. Meine Annahme wurde indirekt bestätigt in einem Gespräch mit der Internatsleitung, die mir eine Untersuchung dieses 'Falles' im Internatsbereich aus 'Sorge' um eine mögliche Unruhe nicht gestattete.

Da mir ein direkter Zugang zu den Leistungen im Internatsbereich verwehrt war, konnte lediglich aus den Ergebnissen der psychologischen Tests auf die relative Leistungslage innerhalb der Internatsgruppe geschlossen werden.

In der Rangreihe aller Internatsschüler erreichte G/i III 10 folgende Rangplätze:

Leistungsprüfsystem (LPS) = Rangplatz 36,5 von 38 Rangpl.
Kruppeignungsuntersuchung = Rangplatz 35,5 von 38 Rangpl.

Eine zusammenfassende Betrachtung der Leistungslage von G/i III 10 kommt zu dem Ergebnis, daß G/i III 10 innerhalb der Klaßgruppe eine schlechte Leistungsposition einnimmt; im Bewußtsein der Klaßgruppe ist G/i III 10 der'schlechteste' Schüler, diese Meinung wird bestärkt durch die Leistungen der Arbeitsgruppe G/i III, die deutlich unter dem Klassenniveau liegen und deren Ursachen, wenngleich objektiv nicht gerechtfertigt, in der mangelhaften Leistungsbereitschaft von G/i III 10 gesucht wurde (vergl. Anhang S.299).

Die Rolle als 'schwarzes Schaf' wurde neben den Erwartungen schlechter Leistungen manifestiert durch ein unangemessenes Sozialverhalten; erst die Kombination von geringer Leistungsbereitschaft und unangepaßtem Sozialverhalten bewirkte die Ausbildung einer klaßgruppenweiten Ablehnung von G/iIII10.

Ein Gespräch mit den Ausbildern der Firma Krupp bestätigte die Schwierigkeiten der Integration von G/i III10, die sich vor allem montags in einem"stillen Vorsichhinweinen bis mittags" ausdrückte, wenn G/i III 10 sonntags zuhause war.

Anläßlich eines Hausbesuches entstand aufgrund der Aussagen der Eltern und des persönlichen Eindruckes der Interaktionen innerhalb der Familie zwar das Bild einer Anpassung der Familie an das "Sorgenkind" G/i III 10, die nicht der 'normalen' Familiensituation entspricht. Alle Familienangehörigen, einschließlich der Verwandten 2. und 3. Grades bemühen sich, soziale Schwierigkeiten auszuräumen und für III10 eine materielle Zukunftssicherung zu erreichen (die Teilnahme am Berufsförderlehrgang ist ausschließlich unter diesem Aspekt zu sehen). Die positive Zuwendung aller Familienangehörigen wird von G/i III 10 erwidert; G/i III 10 fühlt sich zu Hause wohl.
Objektiv muß das Verhältnis innerhalb der Familie als negativ im Sinne der Sozialisation außerhalb der Familie bezeichnet werden, da die -besondere- Zuwendung der Familie offensichtlich zu einem sozialen Fehlverhalten innerhalb anderer Bezugsgruppen führte.

G/i III 10 war sich offensichtlich seiner 'besonderen' Situation bewußt ; sein Bemühen, außerhalb der Gruppe G/iIII neue Verbindungen einzugehen (Wahl von G/i I 1+2, /i II 17) zeigt, bei vergleichbarer Interpretation der Aussagen der Ausbilder der Firma Krupp, daß G/i III 10 seine Situation zwar erkannte, aber nicht über die erforderlichen sozialen Erfahrungen verfügte, sich den Erwartungen seiner Bezugsgruppe entsprechend zu verhalten.

Die These KIDDs (s.S. 176) bestätigte sich im 'Falle' G/i III 10.

Der Mangel an sozialen Erfahrungen konnte im Rahmen meines Modellversuches nicht aufgehoben werden, insbesondere muß beachtet werden, daß der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT den Schülern soziale Erfahrungen vermitteln will, die ihn auf ein bisher nicht erlebtes soziales Feld -der betrieblichen Arbeitswelt- vorbereiten soll.

Der Verbleib von G/i III 10 in der Arbeitsgruppe G/i III muß unter dem Aspekt der Gruppendynamik als negative Entscheidung gegen den Willen der Gruppenmitglieder gewertet werden; diese organisatorisch begründete Lehrerentscheidung wurde von der Erkenntnis, daß ein Gruppenwechsel die Position von G/i III 10 nicht wesentlich verbessert hätte, da er bereits im Bewußtsein der Klaßgruppe als Außenseiter abgelehnt wurde und von dem Versuch mitbestimmt, eine Antwort

auf die Frage zu finden:

> Welche Maßnahmen sind im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT einzuleiten, wenn das soziale Verhalten eines Schülers einen derartigen Rückstand in der Sozialisation gegenüber den vergleichbaren Jugendlichen aufweist, daß die Integration der Arbeitsgruppe negativ beeinflußt wird?

Die Gruppen- und Klaßgruppenintegration konnte z.Z. des Tests positiv beurteilt werden, da

- keine Ablehnungen innerhalb der Arbeitsgruppen und gegen Schüler anderer Gruppen ausgedrückt wurden,
- keine Wahlen außerhalb der eigenen Arbeitsgruppe getroffen wurden,

bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten externen Schülern; diesen Klaßgruppen gehörten an die

- Arbeitsgruppen G/e I, II, III, IV, V.

Die Integration der Arbeitsgruppen war positiv, ohne daß ein gestörtes Verhältnis zu Mitgliedern der eigenen Klaßgruppe (Ablehnung) negativ bewertet wurde; in diesen Gruppen bestand darüberhinaus kein Wunsch Gruppenmitglieder auszutauschen, bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten

- Arbeitsgruppen G/i I, II, IV, V.

In den Kontrollklaßgruppen konnte eine vergleichbare Integration bei den

- Arbeitsgruppen /i I, IV, V
  und /e II, III, IV festgestellt werden.

Die Entwicklung der Integration wurde gegen Ende der Untersuchung mittels der zu einem soziometrischen Test erweiterten Prüfarbeit (vergl. Anhang S. 300) kontrolliert.

Die acht einzuätzenden Namen stellten eine positive Wahlreihe dar, negative Wahlen waren nicht möglich.

Die Konstruktion dieser Aufgabe als Einzelarbeit in der Region der Klasse (nicht der Werkstatt) ermöglichte die Ausschaltung direkter Gruppeneinflüsse auf die Entscheidung der einzelnen Vpn..
Da der Flaschenständer (2.Projekt), zu dem die Kupferplatten benötigt wurden, in das Eigentum der Schüler überging, mußte

die Aufforderung, Namen einzuätzen, an die die Schüler später gerne erinnert sein möchten, zu einer hohen Motivation im Sinne des intendierten soziometrischen Test führen.

Im Sinne der Gruppenintegration wurde das zweimalige Einätzen der Namen aller Gruppenmitglieder (maximale Möglichkeit) als Ausdruck einer positiven Entwicklung gewertet, in der alle Gruppenmitglieder (einschließlich der Testperson) als Partner gleichwertig erwünscht sind.
Dieser Integrationsstand war erreicht bei den

- Arbeitsgruppen G/i I, IV, V,
  /i I, IV, V,
  G/e I, II, III, IV, V,
  /e -----

Dem obigen Zustand angenähert ist die Integration der

- Arbeitsgruppe /i II, in der 6 neben den Mitgliedern der Gruppe /iII, Außenstehende gewählt hatte.

Tabelle: 35

Verteilung der eingeätzten Namen

eingeätzte Namen	Klaßgruppe, Arbeitsgruppe, Nr.Vp.			
	G/i	/i	G/e	/e
2x alle Gruppenmitglieder	I, IV, V II 5 + 8 III 9+11+12	I, IV, V II 7 + 8 III 9	I, II, III, IV, V	II 6 + 7
alle Gruppenmitglieder und Außenstehende	II 6	II6 III10		
nicht alle Gruppenmitglieder	II 7			I 1 + 3 IV 14+15+16 V 17
alle Gruppenmitglieder, der eigene Name. 5x				II 5
nur der eigene Name (8x)	III 10	III 12		I 2 + 4 II 8 IV 13 V 18+19+20

Die in der Tabelle 35 erfaßten Aussagen müssen ergänzt werden durch nachfolgende Feststellung:

Die bei der 2. Gruppenbildung gewünschte Produktionsform der parallel arbeitenden Doppelgruppe (s.S.146)

hatte offensichtlich keine Erhöhung der gegenseitigen Sympathien bzw. zu einem spezifischen Integrationsprozeß geführt; keine Vp. der Internatsschülergruppe ätzte Namen von Mitgliedern der kooperierenden Arbeitsgruppe in seine Kupferplatten.

Das Gruppenbewußtsein konzentrierte sich zu diesem Zeitpunkt weitgehend auf die eigene 4^{er}-Gruppe. Die bei der zweiten Gruppenbildung getroffene Entscheidung der Internatsschüler (Kooperation mit einer zweiten Arbeitsgruppe) hatte über die rationale Entscheidung für eine arbeitsteilige Produktion unter dem Aspekt einer zu erwartenden Leistungssteigerung keine Erhöhung der Interaktionsdichte erzeugt, da während der Teilfertigung keine Kommunikation zwischen den Gruppen erforderlich war.

> Zwischen den kooperierenden 4^{er}-Gruppen bestand eine Bindung, die der von HEIDEMANN (s.S.39) als "Einzelarbeitsplätze mit kooperativer Bindung" beschriebenen Produktionsform angenähert ist.

Unter diesen Bedingungen bleibt die optimale Wahlmöglichkeit im Sinne der Gruppenintegration auf die eigene Arbeitsgruppe beschränkt. Die Ätzung der Namen aller Gruppenmitglieder in jede Kupferplatte war somit Ausdruck einer guten Integration innerhalb der 4^{er}-Gruppe.

Das Ergebnis dieses soziometrischen Tests läßt nachfolgende weitere Interpretationen zu:

- Gruppen mit positiver Entwicklung der Integration wählen z.Z. des Tests nicht anwesende Gruppenmitglieder mit (G/i V und G/e IV); das Gruppenbewußtsein ist über das faktische Beisammensein hinaus entwickelt.
- Alle nicht im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten externen Schülergruppen haben eine negative Entwicklung der Integration verdeutlicht; der hohe Anteil an Schülern, die nur ihren eigenen Namen (8x) einätzen, ist Ausdruck einer übernommenen Rolle als Außenseiter die in Verbindung mit der Nichteinbeziehung in die Wahl der übrigen Gruppenmitglieder die Position der Isolierten kennzeichnet.
  Eine vergleichbare Aussage muß zur Integration der nicht im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Internatsgruppe /i III gemacht werden.

Bedeutsame 'Fälle' zum Problem der Gruppenintegration sind:

- G/i II 6, der den Gruppenführer G/i II5 nur einmal nennt; der Strukturierungsprozeß der Gruppe G/i II , mit 5 als Gruppenführer und 6 als Spezialisten ist offensichtlich noch nicht vollzogen. Die Wahlen des G/i II 7, der Schüler der Kontrollklasse /i wählt, können als ein Ausweichen aus der gestörten Atmosphäre der Gruppe interpretiert werden.
- /e II 5 nimmt eine Überbetonung seines eigenen Namens (5x) gegenüber denen der übrigen Gruppenmitglieder vor; /e II5 betont seine Rolle als Gruppenführer im Verhältnis zu seinem Leistungsbeitrag zu stark. Die sich andeutende Paarbildung von 6+7 könnte eine Reaktion hierauf sein.
- G/i III10 wählt die Außenseiterrolle, trotzdem die übrigen Gruppenmitglieder ihn inzwischen akzeptieren; die besondere pädagogische Betreuung der Gruppe G/iIII durch alle Lehrer, die insbesondere die Leistungsfähigkeit von G/i III 10 und dessen Schwierigkeiten im Bereich des sozialen Verhalten innerhalb der Arbeitsgruppe den Mitschülern verständlich machte, konnte zwar die ablehnende Haltung aller Gruppenmitglieder gegenüber 10 abbauen, seine Selbstisolierung jedoch nicht verhindern. Der von 10 bei der zweiten Gruppenbildung ausgedrückte Wunsch nach verstärkten Interaktionen mit den Schülern G/i I 1 + 2 und /i II 7 scheint im Verlauf des zweiten Halbjahres abgebaut worden zu sein; 10 fühlt sich von allen Internatsschülern isoliert.

Neben dem positiven Einfluß des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES auf die Arbeits- und Klaßgruppenintegration wurde der Einfluß außerschulischer Faktoren auf den Integrationsprozeß erkennbar; therapeutische Maßnahmen im Hinblick auf unangemessenes soziales Verhalten sind bei der Aufgabenstellung des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES im 'Einzelfall' nur begrenzt durchführbar.

6.1.7. Eine zusammenfassende Betrachtung der sozialen Phänomene

Das unter den drei Aspekten Gruppenbildung, Gruppenstrukturierung und Gruppenintegration beobachtete soziale Verhalten der Schüler innerhalb der Arbeitsgruppen und bedingt innerhalb der Klaßgruppen, wurde von mir nach den für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT im Hinblick auf die Befähigung der Schüler zu teamartig kooperativer Produktion bedeutsamen Phänomene hin untersucht.

Nach den drei Aspekten geordnet konnte beobachtet werden:

Die Gruppenbildung vollzieht sich nach drei Spontaneitätsgraden,

1. sofort nach der Aufforderung, bei 12 der 20 geforderten Gruppenbildungen,

2. nach einer Kommunikationsphase, bei 5 der 20 geforderten Gruppenbildungen,

3. die Gruppenbildung wurde vom Lehrer erzwungen, dies war erforderlich bei den Gruppen G/i III, G/e I und /e IV.

Die Interaktionen zur Gruppenbildung gehen von 'Kerngruppen' aus, die sich zur Vierergruppe ergänzen; kerngruppenbildend wirken die verschiedenen außerschulischen sozialen Beziehungen, z.B. die Zimmergemeinschaften im Internat, gemeinsamer vorheriger Schulbesuch, häusliche Nachbarschaft.

Die Leistungsstruktur der Arbeitsgruppen muß aufgrund der Testergebnisse zu Beginn des Modellversuches als heterogen bezeichnet werden; leistungsschwache Schüler wurden von leistungsstarken Schülern als Partner gewählt und umgekehrt.

Die Kooperationsbereitschaft mit einer zweiten Arbeitsgruppe war nur bei den Internatsschülern vorhanden, die diese Entscheidung rational mit den Vorteilen einer Arbeitsteilung begründeten; die Entscheidungen der externen Schüler gegen eine Kooperation über die eigene Vierergruppe hinaus waren getragen von emotionalen Erwartungen.

Die Strukturierung der Arbeitsgruppen unter dem Aspekt des Beitrages der einzelnen Gruppenmitglieder zur Festigung der Gruppe und der Leistungsbereitschaft im Hinblick auf das Gruppenziel beobachtet, zeigten:

Positionen mit hohem Ansehen hatten die Gruppenführer inne, wenn sie den Rollenerwartungen gerecht werden konnten; innerhalb der Klaßgruppe repräsentierten sie die Arbeitsgruppen. Konnten die Gruppenführer die an ihre Rolle geknüpften Erwartung ganz oder teilweise nicht erfüllen, wurden die Rollen des informellen Gruppenführers oder des Spezialisten entwickelt, deren Positionen als Korrektiv gegenüber der Gruppenführerposition ausgebaut wurden.

Abgelehnte Schüler, in der Position des Isolierten, sind selten und bei den im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT geführten Arbeitsgruppen einmal nachweisbar.

Nicht wiedergewählte Gruppenmitglieder, Schüler deren Position sich innerhalb der möglichen Wahlreihe negativ verschoben hatte, waren bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten über den abgelehnten Schüler hinaus nicht feststellbar.

Die Kontrollklaßgruppen wiesen sowohl eine erhebliche Anzahl Ablehnungen wie auch Veränderungen in der Wahlreihe auf.

Die Ablehnungen beim ersten soziometrischen Test stehen innerhalb der Klaßgruppen in einem Verhältnis G/i : /i = 48 : 85
G/e : /e = 0 : 30

Die Integration der Arbeitsgruppen muß bei den im GRUPPEN-ARBEITSUNTERRICHT geführten Klaßgruppen positiv beurteilt werden, gemessen an den Indizes der Ablehnungen und Rangplatzverschiebungen.

Die Beschränkung der Gruppenaktivitäten auf den Werkstattbereich beeinflußt die Integration in den Kontrollklaßgruppen negativ.

Nicht gelöste Konflikte im Internat wirkten negativ auf die Integration der Klaßgruppen; das "schwarze Schaf" im Internat mußte diese Rolle in der Berufsschule weiterhin übernehmen.

Aufgrund meiner Untersuchungsergebnisse wurde unter den beschriebenen Bedingungen die positivste pädagogische Wirkung des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES in der externen Klaßgruppe (G/e) erreicht, die sich auszeichnet durch

- Fehlen von Ablehnungen,
- Fehlen des Wunsches nach Austausch von Gruppenmitgliedern,
- positive Entwicklung der Klaßgruppenintegration.

6.2. Die Leistungsentwicklung

6.2.1. Vorbemerkungen

Die berufliche Sozialisation Jugendlicher, verstanden als Lernprozeß, in welchem die in der betrieblichen Arbeitssituation geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, hat neben der Beeinflussung des sozialen Verhaltens insbesondere die Befähigung zu einem angemessenen Leistungsverhalten zum Ziel.

Kooperativ arbeitende Gruppen werden, da Ursache und Ziel der Gruppenbildung die gemeinsame Leistung ist, dem Arbeits- und Leistungsverhalten des einzelnen Gruppenmitgliedes besondere Bedeutung beimessen, da von der gemeinsamen Leistung der Bestand der Gruppe abhängt.

Für Menschen, deren sozialer Status weitgehend durch ihre berufliche Tätigkeit bestimmt wird, dürften "Arbeit und Leistung ... durch das ganze Leben hindurch konstante Bedeutung und gleichbleibenden Wert besitzen. Der berufstätige Jugendliche wird Arbeit und Leistung gegenüber anderen Werten ... bevorzugen"(20),da er in der Regel allein über berufliche Leistungen die Grundlagen zur Befriedung seiner sozialen und materialen Bedürfnisse schaffen kann.

"Im Sinne der Arbeitswissenschaft verstehen wir unter Arbeit das zweckvolle Tätigsein oder genauer die für wirtschaftlichen oder kulturellen Zweck berufsmäßig ausgeübte Tätigkeit, bei der die Leistungsfähigkeit des arbeitenden Menschen beansprucht wird."(21)
Eine Vorbereitung der Heranwachsenden auf dieses berufliche Tätigsein im schulischen Erziehungsfeld setzt eine Entsprechung des außerschulischen Geschehens Berufsarbeit innerhalb der Schule voraus.

"Eine scharf ausgeprägte arbeitspädagogische Richtung versteht unter Arbeit handwerkliches Tun. Organisiert wird es als fachlicher Arbeitsunterricht in Schülerwerkstätten. Das beherrschende Bildungsgesetz lautet: Je werkgerechter und damit vollendeter die Leistung, um so pädagogisch wertvoller ist sie. Abgezielt wird mit ihr zuhöchst auf den sachlichen Menschen".(22)

Diesem Konzept des "Arbeitsunterrichtes" liegt eine Anschauung zugrunde, in welcher die Arbeit "der wesentliche

Inhalt des modernen Lebens (ist), das Arbeitserlebnis ist zum Zentralerlebnis geworden, und die Arten und Gliederungen der modernen Gesellschaft sind von der Dominanz dieses Faktors mitbestimmt."(23)

"Fragt man nach dem Sinn der Arbeit im einzelnen, so muß man unterscheiden zwischen objektivem und subjektivem Sinn und weiter zwischen nahen und fernen Zielen.(24) Jedoch kann global gesagt werden:"Alles Technische, alle Arbeit zielt auf die Ermöglichung und Steigerung des Lebens der Menschen."(25)

In diesem Zusammenhang "ist Arbeit eine gesellschaftliche Kategorie"(26) und aufs engste mit dem Begriff der beruflichen Leistung verbunden.

"Leistung ist allgemein die Auseinandersetzung eines Individuums oder einer Gruppe mit bestimmten, von der Umwelt oder vom Selbst gestellten Aufgaben, mit dem Ziel ihrer Bewältigung; ebenso wird das Produkt dieser Auseinandersetzung zwischen Mensch und Aufgabe mit Leistung bezeichnet."(27)

In der betrieblichen Arbeitssituation oder einer dieser sich annähernden schulischen Arbeitssituation werden die Auseinandersetzungen mit den gestellten Aufgaben weitgehend am Produkt gemessen; das Produkt wird zum Ausdruck des Erfolges oder Mißerfolges bei der Aufgabenbewältigung.

Eine Betrachtung des individuellen Beitrages zur Gesamtleistung einer Arbeitsgruppe kann einen Einblick in die Integration der Arbeitsgruppe geben. Hierbei wird angenommen, daß sich in den Leistungen "die manuell-technischen und geistigen Leistungsfähigkeiten sowie die Anpassungsfähigkeit an die Arbeitsgruppe"(28) spiegeln. Innerhalb relativ langer Leistungskontrollen, wie sie in dieser Untersuchung vorgenommen wurden, sind die Leistungsergebnisse insbesondere von den Einstellungen der Gruppenmitglieder zueinander und zur Arbeit abhängig; eine Überforderung der individuellen Möglichkeiten wurde hierbei als nicht gegeben angenommen.

Der Jugendliche sieht sich im Betrieb einer Abfolge von Leistungsforderungen gegenüber, deren Bewältigung ihm in der Regel nur innerhalb des gesamtem betrieblichen Leistungsgefüges gelingt.

Betriebliche Leistungsforderungen implizieren somit aber

die Fähigkeit des einzelnen zum kooperativen Arbeiten und eine Strukturierung des Betriebes, deren Ausdruck die Bildung von Arbeitsgruppen ist.

Der berufsbildenden Schule stellt sich die Aufgabe, innerhalb des Sozialisationsprozesses ihre Schüler zur Leistungsfähigkeit zu erziehen, und sie wird nicht umhinkönnen, diese Leistungsfähigkeit an Produkten, auch den geistigen, zu messen.

"Erziehung zur Leistung hat mit Antreiben zur Arbeit nichts gemein. Eine nachhaltige Dauerleistung läßt sich nicht erzwingen, wohl aber durch Gestaltung aller Vorbedingungen erzielen."(29)

Unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung ist es eine der Hauptaufgaben der Arbeitserziehung "den Sinn für eine qualifizierte Dauerleistung zu wecken"(30); dies kann am ehesten erreicht werden, wenn der Schüler an einem konkreten Projekt seine eigene Leistungsfähigkeit und die der Gruppenmitglieder meßbar kontrollieren kann.

Unter der Annahme, daß die individuelle Leistungsfähigkeit das Ergebnis eines komplexen Lernprozesses ist, muß die Frage nach der Fähigkeit lernbehinderter Jugendlicher betriebsrelevante Arbeitsformen zu erlernen als bedeutsam angesehen werden.

Die soziale Einordnung der Jugendlichen in das betriebliche Leistungsgefüge stellt eine Folge von Anforderungen an die jungen Menschen, deren Bewältigung beim Übergang von der Ausbildung in die Produktion aufgrund der damit verbundenen Leistungsforderungen besonders schwierig ist.

Unter der Annahme, daß die Aussage FLITNERs auch für die Gruppe der lernbehinderten Jugendlichen gilt, der in der Bereitschaft und dem Willen etwas zu lernen, einen Zug menschlichen Lebens, vor allem aber jugendlicher Haltung sieht (31), sind die lernbehinderten Jugendlichen in der Berufsgrundschule in besonderer Weise auf den Übergang in die Produktion und die während dieses Prozesses möglichen Konflikte vorzubereiten.

Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geschaffene betriebsnahe Arbeitssituation ermöglichte u.a. eine Beobachtung der Leistungsbereitschaft der lernbehinderten Jugendlichen unter kooperativen Arbeitsbedingungen innerhalb des

ersten Berufsschuljahres.

Zwei wesentliche Kriterien der Fähigkeit zu teamartig kooperativer Arbeit sind die Anerkennung der Gruppenleistungsnorm und das Streben des einzelnen diese Norm zu erfüllen.

Betriebssoziologische Untersuchungen weisen darauf hin, daß die gruppenspezifischen Leistungsnormen je nach Motivation der Gruppenmitglieder unter der als allgemeinverbindlich und von der Betriebsleitung erwarteten Leistung liegen kann.(32) Die Erziehung zu kooperativem Arbeitsverhalten muß den einzelnen Schüler und die Gruppen zu einer positiven Leistungshaltung im Sinne einer Hebung des Leistungsniveaus befähigen, soll sie pädagogisch vertretbar sein; hier entscheidet nicht die Menge der Produktion, sondern die Qualität des Produktes, in einer angemessenen Zeit geschaffen.

Die Frage innerhalb dieser Untersuchung lautet daher nicht:

> "Befähigt der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT die Schüler zu höheren individuellen Leistungen als der normale Klassenunterricht?"

Eine solche Fragestellung war vom Ansatz dieser Untersuchung her auch garnicht möglich, da keine vergleichbaren Gruppen gebildet worden waren.

Die Frage an diesen Teil der Untersuchung lautet:

> "Bilden sich unter günstigen Lernbedingungen, wie z.B. im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT, bei Lernbehinderten die Verhaltensweisen, welche Voraussetzung für kooperatives Arbeiten sind und wie wirken sich die Verhaltensänderungen auf die Leistungen aus?"

Die Leistungskontrollen erfolgten in dem Bewußtsein, daß der Leistungsanteil des einzelnen innerhalb einer Gruppe bei positiver Motivation größer ist, als die Leistung, die derselbe außerhalb der Gruppeneinflusses erbringen würde. Die in der Gruppe erbrachte Leistung kann jedoch nicht von der Persönlichkeit des Leistenden getrennt werden; in der nachfolgenden Leistungsbeurteilung wurde ein Interdependenzverhältnis zwischen Gruppenleistung und individueller Leistungsbereitschaft der Gruppenmitglieder angenommen.

6.2.2. Die Leistungen im technischen Zeichnen

6.2.2.1. Das Gesamtleistungsniveau

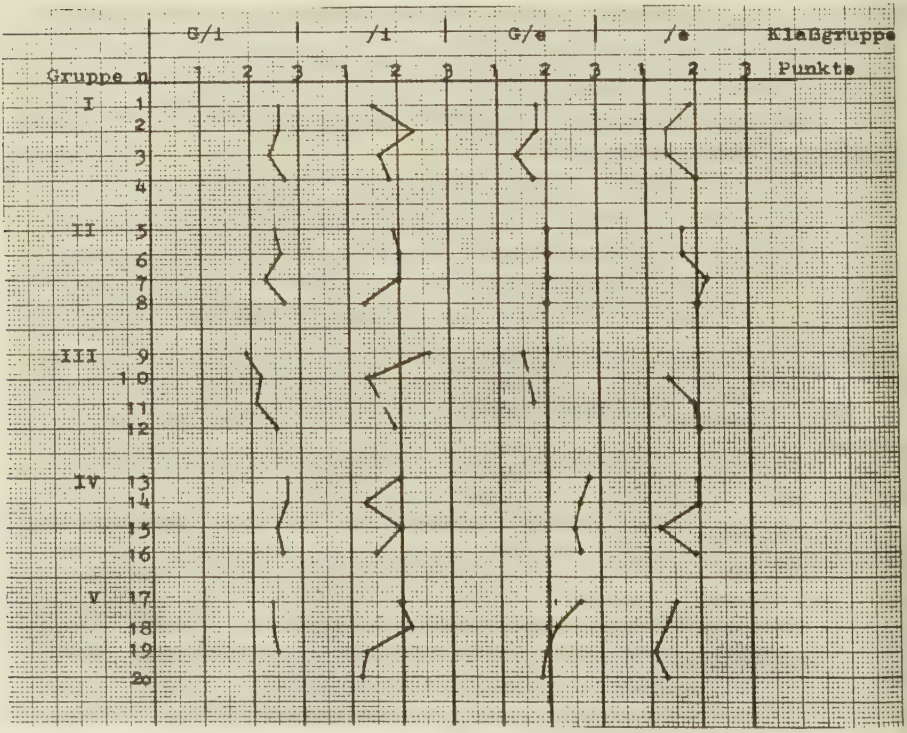
Die Leistungen im technischen Zeichnen wurden überprüft an maximal 25 Zeichnungen (s. Anhang S. 299ff)
Ausgewertet wurden die seitens des Lehrers gegebenen Punktwerte. Die Lehrerbewertung berücksichtigte bei der Punktvergabe nur die konstruktiven zeichnerischen Leistungen die erforderlich waren, daß dritte, die über die notwendigen technischen Kenntnisse verfügen, den Gegenstand der zeichnerischen Darstellung erkennen und so gewünscht, den Gegenstand anhand der Zeichnung fertigen können.

Die bewerteten Kriterien können unter dem Begriff 'konstruktives Verständnis' zusammengefaßt werden.

Nicht in die Bewertung einbezogen wurden Strichführung, Blattaufteilung, formale Eintragungen wie Name, Datum, Zeichenmaßstab und das Schriftbild.

Diagramm: 5

Punktmittelwerte im technischen Zeichnen



Im Diagramm 5 sind die Punktmittelwerte aller im Rahmen der Untersuchung gefertigten und vom Lehrer bewerteten technischen Zeichnungen dargestellt; durch Schulversäumnisse bedingte geringere Anzahlen der Kontrolldaten je Schüler wurden der gleichen Mittelwertsberechnung unterzogen (Punkttabelle s. Anhang S.303f). Ein Nachholen der Aufgaben war nicht möglich, da dies die 'Testbedingungen' verändert hätte.

Die Dreipunktebewertungsskala bewirkt eine Differenzierung der Leistungen in zwei Feldern, was m.E. für eine erste Leistungsanalyse und zur Feststellung der Leistungstendenzen ausreicht.

Im <u>oberen</u> Leistungsbereich (2-3 Punkte) liegen

18 von 19 G/i-Schüler
7 von 19 /i-Schüler

10 von 18 G/e-Schüler
6 von 19 /e-Schüler

Unter dem Aspekt der Ausbildung eines Klassenleistungsniveaus sind folgende Tendenzen erkennbar:

- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Klaßgruppen streben ein höheres Leistungsniveau an als die Kontrollklaßgruppen.
- Bei vergleichbaren Ergebnissen der psychologischen Tests und gleicher außerschulischer Umwelt (Internat) ist das Leistungsniveau der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Klaßgruppe wesentlich höher.
- Die Anteile der Leistungen im oberen Leistungsbereich sind in den Kontrollklaßgruppen (/i und /e) annähernd gleich (7 und 6); dies ist besonders beachtenswert, da die Schüler der /i-Klaßgruppe aufgrund ihrer Teilnahme an dem Berufsförderlehrgang leistungsmotivierter sein müßten.
- Bei lernbehinderten Schülern mit vergleichbarem historischen Hintergrund (Internatsschüler, externe Schüler) ist die Gestaltung der Lernbedingungen, insbesondere die angewandte Unterrichtsmethode für die Ausbildung des Leistungsniveaus bedeutsam.

Die Bewertung der Leistungen mittels einer Dreierskala läßt lediglich zwei Leistungsfelder entstehen, die zu einer differenzierten Beurteilung nicht ausreichen und aufgrund ihrer großen Abweichung von den üblichen Leistungsbewertungsskalen geringe praktische Bedeutung haben.

Die Transformierung der Ergebnisse der Dreipunkteskala in eine Skala mit fünf Grenzwerten ergibt eine praxisnahe Vierfeldbeurteilung mit den Aussagen

gut - befriedigend - ausreichend - mangelhaft;

die extremen Schulleistungsnoten 'sehr gut' und 'ungenügend' werden nach meiner Erfahrung äußerst selten erteilt, im Bereich der werkpraktischen Unterweisung habe ich diese Note noch nicht vergeben können.

Tabelle:36

Gliederung der Punktmittelwerte in 4 Bewertungsfelder

Klaß-gruppe	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	Beurteilung
	1 - 1,4	1,5 - 1,9	2 - 2,4	2,5 - 3	Punkte
G/i	-	1	6	12	Summe 19
/i	5	6	7	1	19
G/e	1	7	5	5	18
/e	7	6	6	-	19
Summe	13	20	24	18	75

Tabelle 36 zeigt deutlich, daß 'gute' Leistungen im technischen Zeichnen nur von den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT erbracht worden sind (/i=1x, kann als Zufallsergebnis gelten); der große Anteil 'guter' Leistungen (12) bei den G/i-Schülern ist im Zusammenhang mit der 'Auslese' dieser Gruppe zu sehen.

Bei der Annahme, daß die in meiner Untersuchung geforderten zeichnerischen Leistungen den Anforderungen des Zeichenunterrichtes der Unterstufen in technisch orientierten Berufsschulklassen angenähert sind, haben die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler meiner Untersuchungspopulation eine reelle Chance den Leistungsforderungen der Berufsschule im Fachzeichnen nach einer einjährigen Vorbereitung zu genügen.

Das Leistungsniveau in den Kontrollklaßgruppen kann als

Modelldarstellung der Situation der lernbehinderten Berufsschüler in den Fachklassen gelten, wo sie in der Regel im Fachzeichnen versagen; dieses Versagen im Fachzeichnen hat meist ein Versagen in den übrigen technischen Fächern der Ausbildung zur Folge, da diesen Auszubildenden die Basis der technischen Fertigung, die Konstruktionszeichnung, nicht verständlich ist.

6.2.2.2. Das Leistungsniveau der Schüler mit Testleistungen im LPS (W.HORN) ab C-Wert 5.

Wissenschaftliche Untersuchungen haben bisher keine generelle Antwort geben können auf die Frage, unter welchen Bedingungen Schüler die besten Leistungen erbringen.

Desgleichen ist die Frage offen, ob gut begabte Schüler in leistungshomogenen oder -heterogenen Gruppen besser gefördert werden.(33)Eine abschließende Antwort kann z.Z. auf diese Frage nicht gegeben werden; vielmehr muß gefragt werden, wie genau umschriebene Schülergruppen, in dieser Untersuchung lernbehinderte Berufsschüler in einer Industriestadt, unter bestimmten Bedingungen, hier GRUPPENARBEITSUNTERRICHT oder Klassenunterricht, in den verschiedenen Unterrichtsfächern, im vorliegenden Fall im technischen Zeichnen, ihre Leistungsbereitschaft entwickeln.

Die Einmaligkeit jeder pädagogischen Situation läßt nur die Erkenntnis von Entwicklungstendenzen zu; das bedeutet, daß bei einer raumzeitlichen Veränderung der pädagogischen Maßnahmen und Einhaltung der Untersuchungsabläufe nur mit ähnlichen Tendenzen gerechnet werden darf.

Die Frage an das Modell GRUPPENARBEITSUNTERRICHT ist daher nicht, ob die Schüler mit guten Testleistungen in dieser Unterrichtsform besser gefördert werden als in einer zum Vergleich herangezogenen, die von mir gestellte Frage lautet:

> " Wie entwickelt sich die Leistungsbereitschaft der Schüler mit guten Testergebnissen (LPS) unter den von mir geschaffenen schulischen Bedingungen im Bereich des technischen Zeichnens?"

Die Leistungsbereitschaft wurde in der vorliegenden Untersuchung vor allem als ein wesentlicher Aspekt kooperativer

Produktionsformen betrachtet; die Leistungen wurden bei den G/i- und G/e-Schülern im Gruppenverband erbracht. Da die Aufgaben in allen Klaßgruppen unter gleichen Bedingungen erläutert und aufgetragen wurden, dürften die in einem Leistungsvergleich auftretenden Unterschiede im wesentlichen auf die unterschiedlichen Produktionsformen zurückgeführt werden können.

Verglichen werden die Punktmittelwerte im technischen Zeichnen der Schüler, die im Leistungsprüfsytem (LPS) einen C-Wert von 5 oder höher erreicht hatten.

Tabelle:37

C-Werte $\geq$ 5 (LPS)und Punktmittelwerte im technischen Zeichnen

Klaßgruppe	G/i						/i			
Vpn.	I1	II6	II8	IV13	V17	V19	II5	III9	III12	IV15
C-Wert	5,7	5,3	6,6	6,o	5,8	5,5	5,3	5,0	5,8	5,0
$\bar{P}$ techn,Z.	2,7	2,8	2,7	2,5	2,7	2,6	2,1	2,3	1,9	2,5

Klaßgruppe	G/e			/e
Vpn.	II5	IV13	IV16	keine Schüler
C-Wert	5,2	5,8	6,6	mit C-Wert = 5
$\bar{P}$ techn.Z.	2,5	2,8	2,6	oder höher

Die aus Tabelle 37 zu erkennende Tendenz der Einstellung eines höheren Leistungsniveaus der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler (G/i und G/e) läßt, trotz der kleinen Zahl der Vpn. mit C-Werten ab 5, die hypothetische Annahme zu:

> GRUPPENARBEITSUNTERRICHT in leistungsheterogenen Gruppen bedeutet keine Hemmung der Leistungsbereitschaft der Schüler mit guten Testleistungen.

Die Punktwertdifferenz im technischen Zeichnen zwischen den G/i-,G/e-und /i-Schülern mit C-Werten ab 5 würde bei einer Transformation der Punktwerte in die auf Seite 197 beschriebenen Bewertungsfelder alle G/i-und G/e-Schüler mit der Note "gut" belegen,die Noten der /i-Schüler würden über die drei Felder "ausreichend" (1x), "befriedigend" (2x) und "gut" (1x) streuen.
Der Vergleich von Schülern mit gleichen Testwerten (LPS) ist nur zweimal möglich, die allgemeine Tendenz wird ver-

stärkt bestätigt. Tabelle 38 weist Punktwertdifferenzen von 0,5 und 0,8 zu Gunsten der G/i-Schüler auf, was einer Differenz von ein bzw. zwei Bewertungsfeldern im Vierfeldschema entspricht.

Tabelle: 38

Paarvergleich der Mittelwerte im technischen Zeichnen

Vpn.	C (LPS)	$\bar{P}$ (techn.Z.)	Vpn.	C (LPS)	$\bar{P}$ (techn.Z.)
G/i V 17	5,8	2,4	G/i II6	5,3	2,6
/i IIII2	5,8	1,9	/i II5	5,3	1,8
Differenz		0,5	Differenz		0,8

6.2.2.3. Das Leistungsniveau der Schüler mit Testleistungen im LPS (W. Horn) unter C-Wert 3

Diese Schüler müßten bei einer ausschließlichen Beurteilung ihrer Ausbildungschance nach dem Ergebnis des Leistungstestes als in ihrer Leistungsfähigkeit derart begrenzt angesehen werden, daß eine Beschulung im Hinblick auf eine berufliche Ausbildung, wie sie im Berufsgrundschuljahr impliziert ist, keinen Erfolg versprechen würde.

Die These, daß die Leistungen im Zeichnen, nach meinen Ausführungen insbesondere die Leistungen im technischen Zeichnen, prognostischen Wert im Hinblick auf die Bewährung in der Ausbildung haben, läßt den Ergebnissen der Schüler mit geringen Testleistungen (unter C=3) besondere Beachtung zukommen.

Da der GRUNDSATZ DES UNTERRICHTS inplizit leistungsgehemmte Schüler fördern will, werden die Ergebnisse dieser Gruppe für das Fach "technisches Zeichnen" die Richtigkeit der methodischen Implikation überprüfen lassen.

Der Schwellwert der Berufseignungsfähigkeit wurde beim LPS (W. Horn) mit C=3 angenommen (vergl. S. 107).

Der Anteil von 14 Internatsschülern (insgesamt 38 getestet)
und 27 externen Schülern (insgesamt 38 getestet)
mit einem C-Wert < 3, läßt diese Gruppe als repräsentativ für lernbehinderte Berufsschüler erscheinen.

Tabelle 39 weist bei diesen Schülern die gleiche Tendenz nach, wie sie bei den Schülern mit C-Werten ab 5 feststellbar war:

Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler erbringen im technischen Zeichnen bessere Leistungen als die Schüler der Kontrollklaßgruppen.

Tabelle:39

C-Werte < 3 und Punktmittelwerte im technischen Zeichnen

Klaßgruppe	G/i						
Vpn.	I2	II7	III9	III10	III11	IV14	IV15
C-Wert(LPS)	2,3	2,1	1,4	1,4	2,3	2,6	2,8
$\bar{P}$(techn.Z.)	2,6	2,6	1,9	2,2	2,1	2,7	2,5

Klaßgruppe	/i						
Vpn.	I1	I3	II8	III10	IV16	V19	V20
C-Wert(LPS)	1,7	2,2	2,7	1,7	2,9	0,2	1,3
$\bar{P}$(techn.Z.)	1,5	1,6	1,3	1,8	1,5	1,3	1,2

Klaßgruppe	G/e										
Vpn.	I1	I2	I3	I4	II6	II7	II8	III9	III10	III11	III12
C-Wert(LPS)	0	0,2	0	0,1	2,8	2,5	2,8	0	0	0	0
$\bar{P}$(techn.Z.)	1,8	1,8	1,4	1,7	2,5	2,5	2,5	1,5	-	1,7	-

Klaßgruppe	G/e				
Vpn.	IV15	V17	V18	V19	V20
C-Wert(LPS)	2,1	1,3	0,5	0	1,0
$\bar{P}$(techn.Z.)	2,5	2,6	2,1	1,9	1,8

Klaßgruppe	/e								
Vpn.	I2	I3	I4	II5	II7	II8	III10	III11	III12
C-Wert(LPS)	0	1,0	1,9	2,8	1,8	1,7	1,1	1,6	2,4
$\bar{P}$(techn.Z.)	1,4	1,4	2,0	1,7	2,2	2,0	1,4	1,9	2,0

Klaßgruppe	/e					
Vpn.	IV13	IV14	IV15	IV16	V19	V20
C-Wert(LPS)	2,0	2,2	0	0	0,2	0,2
$\bar{P}$(techn.Z.)	2,0	2,0	1,2	1,0	1,1	1,3

Die Transformation der Punktmittelwerte in die Bewertungsfelder verdeutlicht das höhere Leistungsniveau der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler.(vergl.Tabelle 40 nächste Seite)

Die Differenzen zwischen den P-Werten der unterschiedlich geführten Klaßgruppen ist relativ größer als bei den Schülern mit C-Werten (LPS) ab 5.

Befinden sich in den Internatsklaßgruppen (G/i und /i) je 7 Schüler mit einem C-Wert unter 3, so zeigen die erreichten Noten divergierende Leistungstendenzen; während kein /i-Schüler die Noten 'befriedigend' oder 'gut' erhält, erreichen 6 G/i-Schüler dieselbe. Eine ähnliche Tendenz ist bei den externen Schülern feststellbar, wo 5 G/e-Schüler und kein /e-Schüler die Note 'gut' erreichen und das Verhältnis bei der Note 'mangelhaft' umgekehrt proportional ist.

Tabelle: 40

Transformation der $\bar{P}$ in vier Bewertungsfelder

Klaß-Gruppe	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	Beurteilung
	1 - 1,4	1,5 - 1,9	2 - 2,4	2,5-3	Punkte Summe
G/i	0	1	2	4	7
/i	3	4	0	0	7
G/e	1	7	1	5	14
/e	6	3	6	0	15
Summe	10	15	9	9	

Ein Paarvergleich ist bei den Internatsschülern nicht möglich, bei den externen Schülern scheiden Vpn. mit C-Wert =0 aus.

Die drei möglichen Paarvergleiche bestätigen die unter 6.2.2.2. getroffene Feststellung:

> Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführte Schüler zeigten im technischen Zeichnen eine größere Leistungsbereitschaft als vergleichbare Schüler der Kontrollklaßgruppen.

Mit C-Wert 0,2 erhält G/e I2 =1,8 $\bar{P}$ im technischen Zeichnen
/e V19 =1,1 $\bar{P}$
/e V20 =1,3 $\bar{P}$
max.Diff.=0,7 $\bar{P}$
min.Diff.=0,5 $\bar{P}$

Mit C-Wert 2,8 erhält G/e II6 =2,5 $\bar{P}$
G/e II8 =2,5 $\bar{P}$
/e II5 =1,7 $\bar{P}$
Differenz=0,8 $\bar{P}$

Mit C-Wert 1,0 erhält G/e V20 =1,8 $\bar{P}$
/e I 3 =1,4 $\bar{P}$
Differenz=0,4 $\bar{P}$

6.2.2.4. Das Gruppenleistungsniveau

Überprüft wird die Hypothese:

> Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT entwickeln die Arbeitsgruppen eine Gruppenleistungsnorm, die von allen Gruppenmitgliedern angestrebt wird.

Der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT angestrebte Prozeß der gegenseitigen Annäherung der individuellen Leistungen innerhalb der teamartig kooperierenden Arbeitsgruppen ist nicht als Leistungsnivellierung im Sinne einer durch die Gruppe erzwungenen Gleichschaltung der Aktivitäten zu verstehen; aufgrund der gruppenspezifischen Interaktionen werden Aktivitäten bereitgestellt, die vor allem bei stark leistungsgehemmten Schülern eine dem Gruppenziel adäquate Leistungsbereitschaft erzeugen.

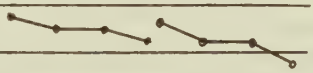
Das Gruppenleistungsniveau bleibt idealtypisch innerhalb dieses Prozesses flexibel und bewegt sich permanent auf die Idealhöhe zu, die in meinem Leistungsbewertungssystem beim Punktwert 3 liegt.

Bei Stimmigkeit meiner Annahmen zur Entwicklung des Gruppenleistungsniveaus war zu erwarten, daß unter den Bedingungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTs die Arbeitsgruppen bestrebt waren, ein hohes Leistungsniveau zu erreichen; im Idealfall würden alle Arbeitsgruppen ein Leistungsniveau zwischen den Punktwerten 2,5 und 3 erreichen.

Unter 6.2.2.2. wurde bereits nachgewiesen, daß Schüler mit guten Testergebnissen (C-Werte ab 5 nach LPS) unter den Bedingungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTs hohe Leistungsniveaus erreichten, die im Idealbereich zwischen den Punktwerten 2,5 und 3 lagen. Die relativ hohe Leistungssteigerung gegenüber den Testergebnissen bei den Schülern mit Testleistungen unter C-Wert 3 muß im Zusammenhang mit der Ausbildung eines Gruppenleistungsniveaus gesehen werden, dessen Höhe sich an den Leistungen 'guter' Gruppenmitglieder orientierte.

Unter dem Leistungsaspekt könnte die Ausbildung eines Gruppenleistungsniveaus mit gleicher Leistungshöhe aller Gruppenmitglieder als ideal angesehen werden; gruppendynamische Überlegungen lassen eine Leistungskurve mit geringen

Abweichungen von einem Leistungsmittelfeld als erstrebenswert erscheinen, da bei unterschiedlicher Leistungsfähigkeit eine Strukturierung der Gruppe unter dem Leistungsaspekt meist ohne langwierige Positionskämpfe vollzogen wird. So gleiche Leistungen eine Strukturierung der Gruppe erschweren (wie bei G/eII), muß mit einer pädagogisch unfruchtbaren Spannung in der Arbeitsgruppe gerechnet werden, die auf die Ausbildung einer Rangordnung abzielt und Kräfte bindet, die zur Erreichung des Lernzieles benötigt werden.

Leistungs-feld Punkte	Beurteilung	Leistungskurve mit sozialen Spannungen	idealtypische Leistungskurve im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT
2,5 - 3	gut		
2 - 2,4	befriedigend		
1,5 - 1,9	ausreichend		
1 - 1,4	mangelhaft		

Eine ausschließlich leistungsbezogene Betrachtung des Leistungsniveaus einer Arbeitsgruppe mag die Erreichung der absoluten Bewertungsgrenze durch alle Gruppenmitglieder als Idealziel betrachten, für den Sozialisationsprozeß wesentlicher erscheint mir das Erlebnis unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten innerhalb der Gruppe und die Erreichung eines gemeinsamen Zieles (Gruppennorm), trotz unterschiedlicher Anteile an der Gesamtleistung.

Aufgrund der Implikationen, die aus der betrieblichen Arbeitssituation für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT abgeleitet wurden, erzeugt die Differenzierung und die daraus resultierende Strukturierung der Arbeitsgruppen ein pädagogisch fruchtbares Spannungsfeld, das den bis dahin weniger leistungsbereiten Schüler zur Anhebung seiner Leistungsbereitschaft zwingt, wenn er akzeptiertes Mitglied einer Gruppe mit hohem Leistungsniveau bleiben will.

Bleiben die Leistungen eines Gruppenmitgliedes unter der anerkannten Leistungsnorm der Gruppe, wird er solange auf Hilfe zur Förderung seiner Leistungsfähigkeit rechnen können, als die Gruppe von seiner Leistungswilligkeit überzeugt ist.

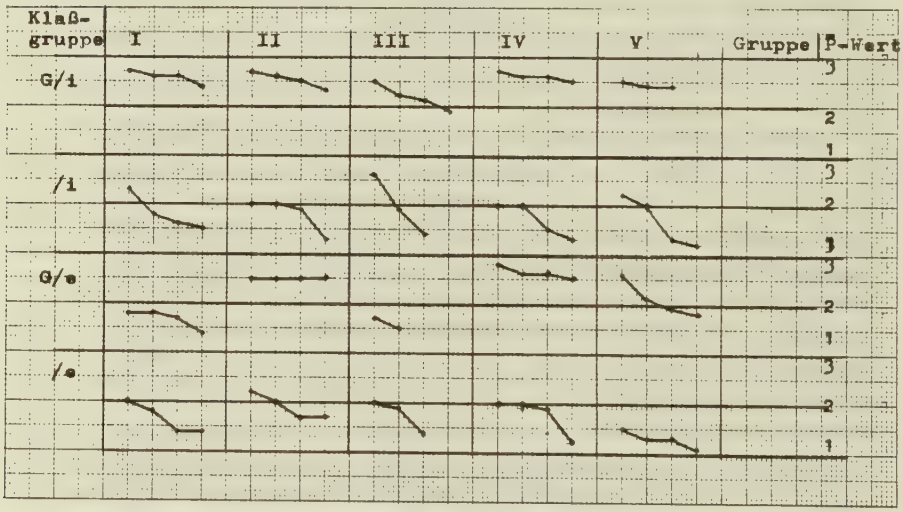
Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT strebt nicht die 'Harmonisierung' der Leistungen an, ausgedrückt in einer gleichen Leistungshöhe aller Schüler;

Ziel ist die Schaffung eines Spannungsverhältnisses innerhalb der Arbeitsgruppen, in dem alle diesem Prozeß der Gruppendynamik Unterliegenden eine Förderung ihrer Leistungsfähigkeit erfahren.

In welchen Formen sich die Gruppenleistungsniveaus der Untersuchungsgruppen ausbildeten, wird für den Bereich des technischen Zeichnens nachfolgend dargestellt und für die Region der werkpraktischen Unterweisung unter 6.2.3. .

Diagramm:6

Gruppenleistungsniveau im technischen Zeichnen



Das Diagramm 6 weist bei allen im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Arbeitsgruppen die Tendenz auf, die individuellen Leistungen im technischen Zeichnen einer Gruppennorm anzunähern, die durch ein mittleres Gruppenleistungsniveau repräsentiert wird, bei gleichzeitiger Ausbildung einer Gruppenbestleistung, die über der Gruppennorm liegt.
Die Diagramme der als integriert geltenden Gruppen (vergl. 6.1.6.) bestätigen die These der Ausbildung eines hohen Gruppenleistungsniveaus im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT. Das Leistungsniveau des leistungsschwächsten Gruppenmitgliedes nähert sich in allen G/i- und G/e-Gruppen dem mittleren Gruppenleistungsniveau derart, daß die Differenz

weniger als 0.5 Punkte beträgt.

Die Kontrollgruppen zeigen im technischen Zeichnen keine Tendenz zur Ausbildung eines Gruppenleistungsniveaus, das dem für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT 'idealtypischen' entspricht; die Schwankungen in den individuellen Leistungshöhen sind so erheblich, daß bei einer Transformation in vier Bewertungsfelder erhebliche Leistungsbeurteilungsunterschiede entstehen.

Tabelle: 41

Das Gruppenleistungsniveau transformiert in eine Vierfeldbewertungstabelle.

Gruppe		Bewertungsfelder				
		mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	Beurteilung
		1 - 1,4	1,5 - 1,9	2 - 2,4	2,5-3 Punkte	
G/i	I			X	XXX	
	II			X	XXX	
	III		X	XX	X	
	IV				XXXX	
	V			XX	X	
/i	I		XXX	X		
	II	X	X	XX		
	III		X	X	X	
	IV	X	X	XX		
	V	XX		XX		
G/e	I	X	XXX			
	II				XXXX	
	III		XX			
	IV				XXXX	
	V		XX	X	X	
/e	I	XX	X	X		
	II		XX	XX		
	III	X	X	X		
	IV	X	X	XX		
	V	XXXX				

Ein idealtypisches Leistungsniveau, das sich in 'guten' Leistungen und der Lage in einem Bewertungsfeld ausdrücken würde, bildete sich im technichen Zeichnen nur bei den

Gruppen G/iIV, G/eII und G/eIV aus.
Ebenfalls als idealtypisch bezeichnet werden können die Leistungsniveaus der Gruppen G/iI, G/iII, G/iV und G/eI, bei denen jeweils die Leistungen der Mehrheit der Gruppenmitglieder in einem Bewertungsfeld lagen und eine Leistung dem Nachbarfeld zugeordnet wurde.

Leistungsstreuungen über drei Bewertungsfelder konnten nur bei Gruppen G/iIII und G/e V gestellt werden, die innerhalb der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Klaßgruppen als Problemgruppen unter dem Aspekt der Gruppendynamik bezeichnet werden mußten.

Acht der zehn Kontrollgruppen hatten nach Tabelle 41 eine Streubreite des Gruppenleistungsniveaus über drei Bewertungsfelder, ohne Ausbildung eines Mittelfeldes.
Die scheinbar 'idealtypische' Ausbildung des Leistungsniveaus der Gruppe /eV stellt das extreme Gegenteil des im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT angestrebten Leistungsniveaus dar; das gemeinsame Bewertungsfeld liegt im Beurteilungsbereich 'mangelhaft', diese Gruppe besteht aus Schülern, die nicht im erforderlichen Maße leistungsbereit sind.

Die im technischen Zeichnen erbrachten Leistungen bestätigen die Richtigkeit der dem GRUPPENARBEITSUNTERRICHT zugrunde liegenden Hypothese (vergl. S. 21):

> Im technischen Unterricht der Berufsschule werden lernbehinderte Berufsschüler, bei entsprechender Gestaltung des Lernprozesses, zur aktiven Teilnahme am Arbeitsgeschehen in teamartig kooperativen Produktionsformen befähigt.

6.2.3. Die Leistungen in der werkpraktischen Unterweisung

6.2.3.1. Die Leistungen in der Phase der Projektfertigung

Angelegt war dieser Teil meiner empirischen Untersuchung als objektivierte Leistungskontrolle im Bereich der werkpraktischen Unterweisung in der Form einer Längsschnittuntersuchung innerhalb des Zeitraumes, der zur Fertigung zweier Projekte benötigt wurde. Der Anspruch auf das Kriterium einer objektivierten Leistungsbewertung mußte auf-

grund der unter 5.1.3.1. beschriebenen Problematik aufgegeben werden. Die vorliegenden Leistungsbeurteilungen der Werkstattlehrer sind daher unter dem Aspekt einer 'normalen' Leistungsbeurteilung zu sehen, wie sie in Schulwerkstätten üblich ist. Die bei der Untersuchungsplanung vorgesehene Objektivierung der Leistungsbewertungen innerhalb der werkpraktischen Unterweisung überforderte offensichtlich (trotz innerer Bereitschaft) die zuständigen Werkstattlehrer.

Die Leistungsbeurteilungen der Werkstattlehrer ergeben jedoch aufgrund ihres hohen Bezugs zur Beurteilungssituation in den betrieblichen Ausbildungsstätten Auskunft über die Leistungstendenzen der Vpn. unter 'normalen' Beurteilungsbedingungen im Rahmen des von mir entwickelten [illegible].

Die bei der Konstruktion der Leistungskontrollen implizierte Aufgabe, nicht wissenschaftlich vorgebildete Mitarbeiter zur Differenzierung zwischen Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen zu befähigen, konnte meinerseits nicht geleistet werden; trotz täglicher Unterrichtsbesprechungen und Erläuterungen des Bewertungsverfahrens waren subjektive Beurteilungskriterien in der Beurteilung der Schülerleistungen nachweisbar.

> Die Leistungsbeurteilungen der Werkstattlehrer im Rahmen der werkpraktischen Unterweisung im Bereich der Fertigung der Projekte I und III sind das Ergebnis eines komplexen Beurteilungsgeschehens, in dem subjektive Anmutungen die objektivierten Leistungsmessungen beeinflußten; erfaßt wurden in diesen "Schulleistungsnoten" sowohl die Leistungsbereitschaft als auch das Verhalten der Schüler im Feld der werkpraktischen Unterweisung.

Bewertet wurden die Einzelleistungen der Vpn. im Rahmen der teamartig kooperierenden Arbeitsgruppe; inplizit wurde in jeder Einzelleistungsbewertung ein nicht bestimmbarer Einfluß der Gruppe auf die individuelle Leistungsbereitschaft und ein nicht meßbarer Anteil an aktiver Hilfe seitens der Gruppenmitglieder in die Bewertung einbezogen.

Die Leistungsbewertung erfolgte anhand der unter 5.1.3.3. beschriebenen Kriterien, deren Daten durch den Einfluß der

subjektiven Leistungseindrücke modifiziert waren. Die Bewertungen wurden seitens der Werkstattlehrer während des gesamten Untersuchungszeitraumes anhand der beschriebenen 3^{er}-Skala vorgenommen.

Die Leistungsbereiche umfaßten Leistungen

- in der Holz- und Metallverarbeitung beim Projekt I,
- in der Holz- und Metallverarbeitung beim Projekt III.

Im Diagramm 7 werden auf der Basis der Werkstattlehrerbeurteilungen die Punktmittelwerte differenziert nach

- Projekt I und III und
- Holz- oder Metallverarbeitung dargestellt.
- Aus der Summe aller erhaltenen Punktwerte einer Vpn. wurde deren Gesamtleistungsmittelwert errechnet.

Die Leistungskurven im Diagramm 7 lassen folgende Tendenz erkennen:

- Alle Arbeitsgruppen sind bestrebt ein hohes Leistungsniveau zu erreichen; nicht integrierte Gruppen bilden aufgrund einer geringeren Leistungsbereitschaft aller Gruppenmitglieder ein gegenüber den übrigen Gruppen deutlich geringeres Leistungsniveau aus. (G/i III)
- Geringe Leistungsdifferenzierungen innerhalb der Gruppen deuten auf eine Anerkennung des Gruppenleistungsniveaus durch die Gruppenmitglieder hin; die Differenzen in den Leistungsbeurteilungen liegen in der Regel unter 0,5 Punktwerten.
- Mittlere Leistungen in einem Fertigungsbereich (meist Holz) werden durch gute Leistungen im anderen Fertigungsbereich (z.B. Metall) kompensiert, so daß das Gesamtleistungsniveau der G/i und G/e Gruppen sich im Notenbereich "gut" einstellt.
- Mangelhafte Durchschnittsleistungen konnten bei allen Schülern vermieden werden, ausreichende Leistungen sind äußerst selten.

6.2.3.2. Die Entwicklung des Gruppenleistungsniveaus

Verglichen werden die Leistungsniveaus von Projekt I und II. Ein Vergleich der Einzelleistungen im Bereich der Projektfertigung ist nicht sinnvoll, da die teamartig kooperative Produktionsform gegenseitige Hilfe impliziert, die unter den Bedingungen dieser Untersuchung nicht kontrollierbar war; ein Vergleich der Einzelleistungsbeurteilungen hätte daher ein verzerrtes Bild der individuellen Leistungsbereitschaft ergeben.
Die Bewertungen der durch die Gruppen erbrachten Leistungen, erfaßt in den Punktwerten, können jedoch als Ausdruck innerhalb der Sozialgebilde "Arbeitsgruppe" herrschenden und als verbindlich akzeptierten Leistungsnormen interpretiert werden, sowie Auskunft über deren Veränderungen geben.
Zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen wurden die Veränderungen im Gruppenleistungsniveau herangezogen.

Positiv gewertet wurden:
1. Anhebung des Gesamtniveaus einer Gruppe, ohne bedeutsame Leistungsdifferenzierung.
2. Weiterführende Angleichung der Einzelleistungen an das Gruppenleistungsniveau mit dem Ergebnis einer Verringerung der Streubreite.

Negativ gewertet wurden:
1. Senkung des Gesamtniveaus einer Gruppe.
2. Weitere Differenzierung der Einzelleistungen mit dem Ergebnis einer Vergrößerung der Streubreite.

Der aufgrund der Schülerentscheidung bedingte Einsatz der Gruppen in der Holz- oder Metallverarbeitung läßt eine getrennte Betrachtung der Leistungsniveaus sinnvoll erscheinen.

Im Bereich der Holzverarbeitung waren bei der Fertigung des Projektes II folgende Gruppen tätig:

G/i II, III, IV
/i IV, V
G/e I, IV, V
/e I, IV.

Die Fertigung der Holzteile zum Projekt II erforderte ein derartiges "Hand in Hand arbeiten", daß innerhalb der Arbeitsgruppen nur dann eine Differenzierung in der Bewertung möglich war, wenn einzelne Gruppenmitglieder in ihrem "Arbeitsverhalten" auffällig wurden und der beobachtende Werkstattlehrer dies in die Punktwertfestlegung einfließen ließ.

Hier wird der soziale Bezug der Leistung bei teamartig kooperierenden Arbeitsgruppen deutlich, wo aufgrund der Arbeitshaltung der einzelne einen höheren Anteil an der Gesamtleistung hat, der allerdings am Projekt der Gruppenarbeit nicht meßbar nachgewiesen werden kann.

Differenzierungen in den Leistungsbewertungen einer Gruppe zum Projekt II lassen vermuten, daß der Prozeß der Gruppenintegration noch nicht abgeschlossen war, da die Gruppe dem Werkstattlehrer nicht als Leistungseinheit erschien; hieraus kann noch nicht auf eine negative Entwicklung des Gruppengeschehens geschlossen werden.

Positive Tendenzen sind feststellbar bei den Gruppen

G/i II und V
/i IV und V
G/e IV und V
/e IV

Negative Tendenzen zeigen die Gruppen

G/i III
G/e I
/e I

Alle Gruppen der Internatsschüler (G/i + /i) weisen eine einheitliche Bewertung aller Gruppenmitglieder und somit ein von allen angestrebtes Gruppenleistungsniveau auf, das eine Steigerung (G/i II, /e IV) oder Annäherung an die Gruppenbestleistung beim Projekt I erfahren hatte.

Die 'Problemgruppe' G/i III orientierte ihre Gruppenleistung offensichtlich an der Leistungsbereitschaft des die geringste Leistungsbereitschaft zeigenden Gruppenführers; die in anderen Leistungsbereichen als leistungsbereit bekannten Schüler G/i 10 und 12 paßten sich offensichtlich an das Leistungsniveau von G/i 9 an.
Im Kontrollbereich der Metallverarbeitung sind überwiegend negative Tendenzen in der Entwicklung des Leistungsniveaus

feststellbar. Die negative Entwicklung der Gruppenleistungsniveaus resultierten neben der Senkung der individuellen Leistungsnoten aus einer Erweiterung der Streubereiche der Punktmittelwerte.

Negative Tendenzen sind feststellbar in den Gruppen

G/i I und IV	/i II und III
G/e II	/e III und V

Positive Tendenzen sind feststellbar in den Gruppen

	/i I
G/e III (Paar)	/e II

Die negative Tendenz der Leistungsniveauentwicklung im Bereich der Metallverarbeitung ist nicht als mangelnde Leistungswilligkeit zu interpretieren, die Ursachen müssen vielmehr in der bedeutsamen Steigerung der Forderungen an die technischen Fertigkeiten und Kenntnisse der Schüler gesehen werden; das implizierte Lerntempo bei der Fertigung des Projektes III überforderte im Bereich der Metallverarbeitung selbst Schüler, deren Leistungsbereitschaft seitens der Werkstattlehrer 'überdurchschnittlich' bezeichnet wurde.

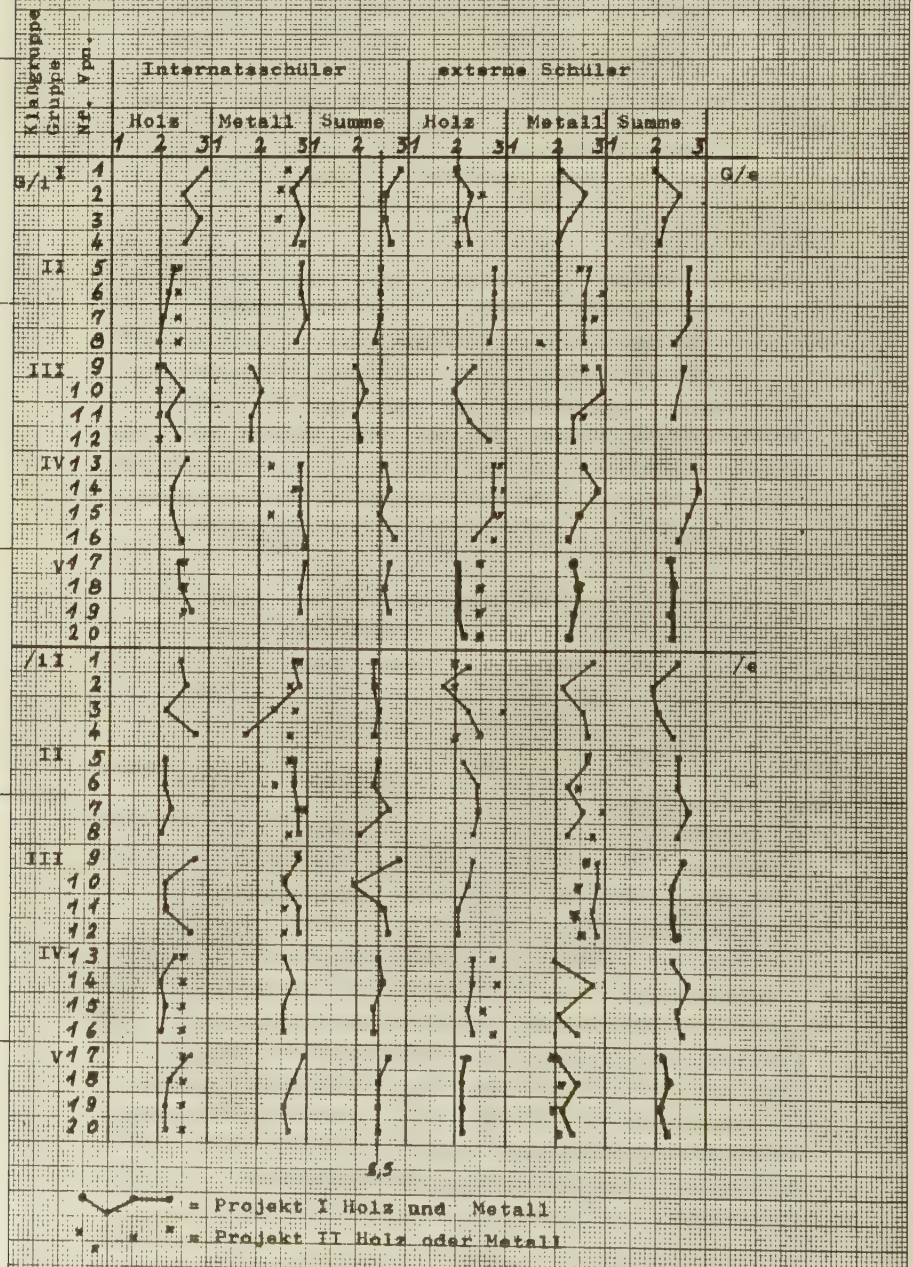
Die Internatsschüler mußten innerhalb dieser Sequenz auf die Vorteile einer weitgehend parallel verlaufenden Unterweisung in den Krupp Lehrbetrieben verzichten; diese Angleichung der äußeren Lernbedingungen für alle Schüler führte zu einer Aufhebung des Vorsprunges der Internatsschüler der Leistungsbewertung.

Zusammenfassend stelle ich fest:

- Die Leistungsbereitschaft in den Arbeitsgruppen orientiert sich in der Regel an den Leistungen des leistungsstärksten Mitgliedes, falls keine Überforderung vorliegt.
- Bei starkem Anstieg der Leistungsforderungen vergrößert sich die Streubreite der Leistungsbewertungen innerhalb der Arbeitsgruppen.
- Gruppen mit Integrationsschwierigkeiten neigen zur Ausbildung eines relativ geringen Gruppenleistungsniveaus; die Einzelleistungen orientieren sich in diesen Gruppen an der Leistung des leistungsunwilligsten Gruppenmitgliedes.

Diagramm: 7

Punktmittelwerte der Leistungsbewertungen zum Projekt I +II



A 4 210x297 mm
MADE IN GERMANY

6.2.3.3. Die Leistungen in den Prüfarbeiten

Die unter 5.1.3.1. beschriebene Tendenz, Verhaltensqualitäten in die Beurteilung der werkpraktischen Leistungen einfließen zu lassen und die berechtigte Forderung, bei der Bewertung der Werkteile Kriterien zu berücksichtigen, die aufgrund der technischen Gegebenheiten der Schulwerkstätten nicht objektiviert werden konnten -so fehlen die zum Prüfen von Schweiß-oder Lötnähten oder zur Bestimmung der Oberflächenrauhigkeit erforderlichen Prüfwerkzeuge-, führten zu der Absprache:

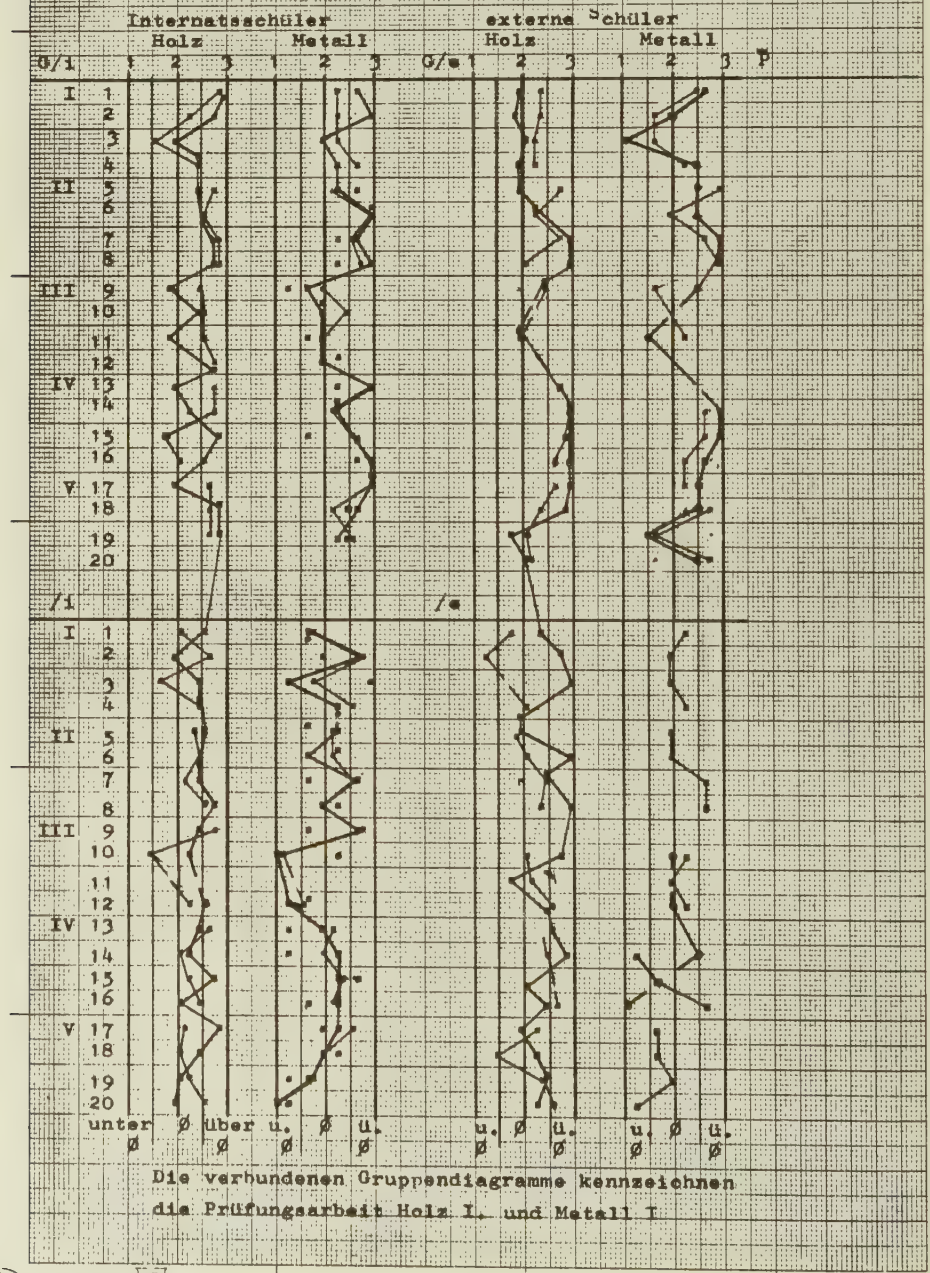
- Die vier Prüfarbeiten (vergl. Anhang S. 310ff) werden im Bereich der meßbaren Qualitätsmerkmale vom Versuchsleiter bewertet.
- Die evtl. in die Bewertung einzubeziehenden, unter den gegebenen Bedingungen nur aufgrund langjähriger Berufserfahrung zu beurteilenden Qualitätsmerkmale, werden vom zuständigen Werkstattlehrer nach dem bekannten 3-Punktesystem bewertet.

Die Prüfarbeiten sind, wie die vergleichbaren Arbeiten im technischen Zeichnen, als Leistungsstichproben unter testähnlichen Bedingungen zu werten.
Der direkte Gruppeneinfluß auf die Leistungen der einzelnen Schüler wurde ganz oder weitgehend unterbunden, die Möglichkeit einer Hilfe seitens der Werkstattlehrer war aufgrund der Form der Aufgabenstellung, insbesondere bei den vollprogrammierten Aufgaben auf ein nicht bedeutsames Maß reduziert.
Die Ergebnisse dieser Leistungsstichproben geben einen Hinweis auf den Stand der individuellen Leistungsbereitschaft zum Zeitpunkt der Leistungskontrolle; diese individuelle Leistungsbereitschaft muß allerdings stets auf dem Hintergrund der außerhalb dieser Prüfsituationen gewohnten Produktionsform in den Werkstätten gesehen werden.

Die Interpretation der im Diagramm 8 dargestellten Leistungsbewertungen der Prüfarbeiten wurde auf die von mir gemessenen Ergebnisse beschränkt, da eine Überprüfung der Leistungsbewertungen im Bereich der ersten Prüfarbeit "Metall" die gleiche Tendenz aufzeigte, wie sie für die Holzwerkstatt

Diagramm: 8

Punktmittelwerte der Prüfungsarbeiten Holz I+II und MetallI + II



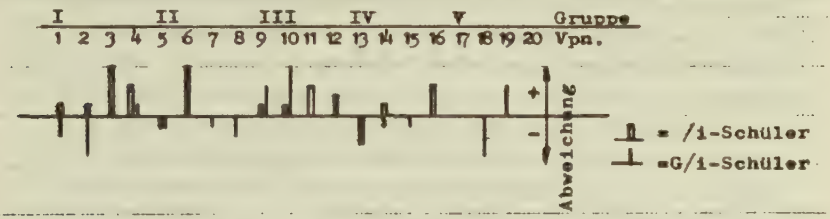
Die verbundenen Gruppendiagramme kennzeichnen die Prüfungsarbeit Holz I. und Metall I

A 4 210 x 297 mm
MADE IN GERMANY

bei der Überprüfung der Bewertungen festgestellt worden war.

Diagramm: 9

Bewertungsabweichungen bei der Prüfarbeit 'Metall I'



Neben der bevorzugten Anhebung der Bewertungen der Schüler der Kontrollklaßgruppe ist die Bewertungsanhebung bei den Schülern der 'Problemgruppe' G/iIII und die objektive bis kritische Bewertung der Leistungen der Gruppenführer beachtenswert.

Die im Diagramm 8 dargestellten mittleren Punktwerte zeigen bei Internats- und externen Schülern eine Konzentration der Punktmittelwerte im Bereich zwischen den Skalenwerten 2 und 3.

Beachtenswert ist das Versagen der nicht im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT geführten externen Schüler bei der Realisierung der Pyramide in der Metallwerkstatt.
Trotz Vorgabe der Zeichnung und detailierter Arbeitsanweisung (s. Anhang S. 297) gelang aus der Klaßgruppe /e nur den Schülern III10 und 12 und IV14 und 16 die Hürde des Anreißens zu überwinden (diese Leistung entspricht der zeichnerischen Abwicklung im technischen Zeichnen).
Bei diesem weitgehenden Versagen der Klaßgruppe /e wurde die Bedeutsamkeit der Arbeitsvorbereitung für den Erfolg in der werkpraktischen Unterweisung deutlich erkennbar.

Tabelle: 42

Anzahl der Punktmittelwerte je Klaßgruppe im Skalenbereich 2-3 Punkte (Prüfarbeit Metall I+II, Holz I+II)

	Holz			Metall		
	Vpn.	I	II	Vpn.	I	II
G/i	19	15	17	19	18	16
/i	19	19	17	19	19	9
G/e	18/16	17	16	17	14	12
/e	19/16	18	12	18	3	13

Der hohe Anteil guter Arbeitsergebnisse (Punktwerte 2-3), unterstreicht die Bedeutsamkeit didaktisch-methodischer

Konstruktionen für die Leistungsmotivation lernbehinderter Jugendlicher und die Stimmigkeit des meinen Überlegungen zugrunde liegendem Bild vom lernbehinderten Jugendlichen, als einem Menschen mit in Relation zur Norm unterentwickelten Fähigkeiten, wobei die potenziellen Voraussetzungen zu einer normalen Leistungsentwicklung gegeben sind. Der relative Anstieg der guten Leistungen von Holz I zu Holz II bei den G/i-und G/e-Schülern gegenüber einem relativen Abfall der Ergebnisse der /i-und /e-Schüler deutet eine Steigerung der Leistungsfähigkeit der im GRUPPEN - ARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler im Zeitraum von rund 4 Monaten an.
Vergleichbar der Leistungssteigerung im Bereich "Holz", sind die Entwicklungen der Leistungsbereitschaft im Bereich "Metall" zu interpretieren. Die für den handwerklichen Laien offenbare hohe Schwierigkeit bei der Fertigung der Pyramide, die im Versagen der /e-Schüler deutlich wird, ist im wesentlichen theoretischer Natur und muß in der Arbeitsvorbereitung überwunden werden; diese Annahme basiert auf der Feststellung, daß von 38 Internatsschülern 37 Leistungen im Punktbereich zwischen 2 und 3 eingestellt wurden.

Weitmehr handwerkliches Können erforderte die Fertigung der Prüfaufgabe Metall II, bei der ein Höchstmaß an Präzision verlangt war, bei Verwendung eines bis zu diesem Zeitpunkt kaum verwandten Werkstoffes (Kupfer).

Eine differenzierte Betrachtung der Prüfleistungen anhand der 4-Feldbewertung vermag die Unterschiede in der Leistungsbereitschaft zwischen den G/i-, G/e-Klaßgruppen und den /i-, /e-Klaßgruppen besser darstellen, als dies bei einer 2-Feldbewertung möglich ist.

Anhand der Tabelle 43 (s. nächste Seite) werden folgende Tendenzen sichtbar:

- Die Prüfleistungen der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler weisen eine höhere Leistungsbereitschaft nach als bei den Kontrollschülern; die Mehrzahl der Einzelleistungen liegen im Bereich zwischen den Punktwerten 2,5 - 3 und würden als Schulleistungsnote "gut" erhalten.
- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler zeigen die Tendenz "mangelhafte" Leistungen zu ver-

- meiden; je eine "mangelhafte" Leistung in den Klaßgruppen G/e und G/i sind ohne Bedeutsamkeit.
- Im mittleren Leistungsfeld betonen die Schülerleistungen den Bereich "befriedigender" Leistungen; das Verhältnis der Noten "ausreichend" zu "befriedigend" ist annähernd 1 : 3.
- Der Anteil "mangelhafter" Leistungen ist bei den Schülern der Klaßgruppen /i und /e bedeutend größer als bei den Klaßgruppen G/i und G/e;
  das Verhältnis ist (G/i + G/e) : (/i + /e)
  = (1 + 1) : (8 + 18).
- "Mangelhafte" Leistungen werden weitgehend im Bereich der Metallbearbeitung erbracht; das Verhältnis Holz zu Metall beträgt 1 :27.
- Die Prüfarbeit Metall I erbrachte insbesondere bei den /e-Schülern einen den übrigen Leistungen nicht vergleichbar großen Anteil "mangelhafter" Bewertungen; dieses Phänomen ist auf unzureichende Arbeitsvorbereitung zurückzuführen.

Tabelle: 43

4-Feldverteilung der erreichten Punktmittelwerte in den werkpraktischen Prüfarbeiten.

Klaß-gruppe	Prüf-arbeit	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut Beurteilung
		1 - 1,4	1,5 - 1,9	2 - 2,4	2,5-3 Punkte
G/i	H I	-	2	4	13
	HII	-	2	2	15
	M I	-	1	8	10
	MII	1	2	9	7
Summe		1	7	23	45
/i	H I	-	-	6	12
	HII	-	1	9	8
	M I	4	3	8	3
	MII	4	6	7	2
Summe		8	10	30	25
G/e	H I	-	2	7	9
	HII	-	-	10	7
	M I	1	2	1	13
	MII	-	4	5	8
Summe		1	8	23	37
/e	H I	-	1	7	11
	HII	1	3	7	5
	M I	15	-	2	1
	MII	2	3	10	3
Summe		18	7	26	2o
insgesamt		28	32	102	127

Die Prüfarbeiten zeigen über die allgemeinen Leistungstendenzen die Entwicklung der Leistungsbereitschaft in den Bereichen der Holz- und Metallwerkstätten innerhalb eines Zeitraumes von 8 Monaten.

- Im Bereich der Holzwerkstatt zeigen die G/i-und G/e-Schüler eine höhere Tendenz zur Steigerung der Leistungsbereitschaft als die /i-und /e-Schüler.
- Die Tendenz zu negativer Entwicklung der Leistungsbereitschaft bei der Holzbearbeitung ist bei den G/i- und G/e-Schülern geringer als bei den Schülern der /e- und /i-Klaßgruppen.
- Im Bereich der Metallbearbeitung ist allgemein eine Tendenz zu höherer negativer Entwicklung der Leistungsbereitschaft feststellbar.

Tabelle: 44

Tendenz der Entwicklung der Leistungsbereitschaft

	von Holz I → Holz II	von Metall I → Metall II
positiv:		
G/i	11	7
/i	6	8
G/e	7	6
/e	5	?*
negativ:		
G/i	7	10
/i	11	9
G/e	6	10
/e	10	?*

Zusammenfassend ist festzustellen, daß unter den Bedingungen der Prüfsituation im werkpraktischen Leistungsbereich, bei Vorbereitung der Schüler im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT "mangelhafte" Leistungen weitgehend vermieden werden und signifikant mehr mit dem Prädikat "gut" zu belegende Leistungen erbracht werden als bei den nicht im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schülern.
Internatsschüler und externe Schüler zeigen in der Leistungsbereitschaft gleiche Tendenzen.

---

*Ergebnisse sind nicht vergleichsfähig, da die Vorbedingungen einer normalen Werkarbeit -die Arbeitsvorbereitung- nicht zufriedenstellend erfüllt worden waren.

6.2.4. Vergleich der Leistungsbewertung im technischen Zeichnen mit den Leistungsbewertungen in den werkpraktischen Prüfungen.

Der Vergleich der Leistungsbewertungen beschränkt sich auf das technische Zeichnen und die werkpraktischen Prüfungen, da nur in diesen Bereichen objektivierte Leistungsbewertungen erreicht werden konnten. Die Vergleiche der Leistungsbewertungen wurden unter drei Aspekten vorgenommen:

1. Ein Intra-Gruppenvergleich,
   mit den Fragen
   a. bildet sich ein Gesamtleistungsniveau, das für die Gruppe in den verschiedenen Leistungsbereichen verbindlich ist?
   b. Welche Leistungsdifferenzierungen sind innerhalb der Gruppen erkennbar?
2. ein Inter-Gruppenvergleich, der insbesondere die Frage eines klaßgruppenspezifischen Leistungsniveaus klären soll.
3. Ein individueller Leistungsvergleich,
   a. der Schüler mit C-Werten unter 3 (LPS-Horn)
   b. der Schüler mit C-Werten ab 5 (LPS-Horn)

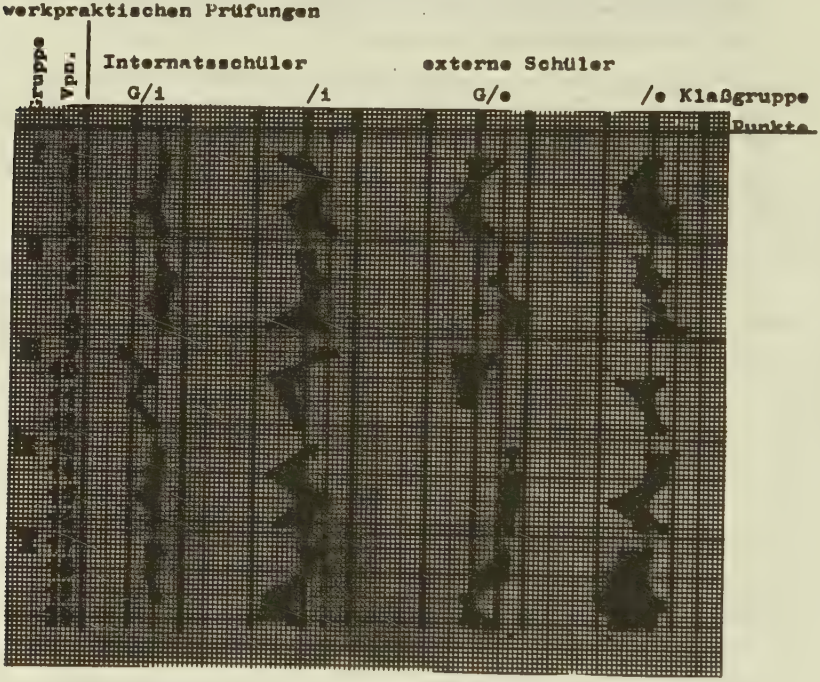
Die unterschiedlichen außerschulischen Bedingungen denen die externen Schüler während des Untersuchungszeitraumes unterlagen und die unterschiedlichen Motivationen lassen eine Differenzierung zwischen den Internatsschülern und den externen Schülern sinnvoll erscheinen.
Eine Aussage über die zu erwartenden leistungstendenzen unter den Bedingungen des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES in einer Berufsgrundschule für Lernbehinderte wird sich primär auf die Ergebnisse in den Klaßgruppen der Internatsschüler stützen müssen; die vom Berufswunsch ausgehende Lernmotivation und die Situation der Ganztagsschule entsprechen weitgehend den in einer Berufsgrundschule für lernbehinderte zu erwartenden Bedingungen.

Der Intra-Gruppenvergleich weist folgende Tendenzen auf (vergl. Diagramm 10, nächste Seite)

- alle im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen bilden in beiden Kontrollbereichen (techn. Zeichnen und werkpr. Prüfungen) Gruppenleistungsniveaus mit ähnlichen Formen der Leistungskurven.

Diagramm: 10

Leistungsmittelwerte im technischen Zeichnen und in den werkpraktischen Prüfungen



Zeichenerklärung: ●——● techn. Zeichnen
×——× werkpr. Prüfungen

Die 'Problemgruppe' G/i III zeigt, ähnlich den Kontrollgruppen, eine erhöhte Leistungsstreuung in beiden Kontrollbereichen ; die Streuung in der Gruppe G/i III ist jedoch geringer als in den Kontrollklassen und läßt die hypothetische Annahme zu, daß bei einer Eliminierung der desintegrierend wirkenden Faktoren ein dem GRUPPENARBEITS - UNTERRICHT entsprechendes Leistungsniveau ausgebildet wird.

- Die Differenzen zwischen den Bewertungen im technischen Zeichnen und denen in den werkpraktischen Prüfungen sind bei allen im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen unbedeutsam.

Die unterschiedliche Zahl der zur Punktmittelwertbildung herangezogenen Einzelbewertungen sind m. E. wesentliche Ursachen dieser Differenzen; stammen die Punktmittelwerte im technischen Zeichnen aus einer kontinuierlichen Längsschnittuntersuchung, so sind die Daten der werkpraktischen Prüfungen

aus Leistungsstichproben gebildet worden.

Beträgt der maximale Unterschied zwischen den Bewertungen im technischen Zeichnen und den werkpraktischen Prüfarbeiten bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen (-G/eIII) 0,6 Punkte, so erhöht sich die maximale Differenz bei den Schülern der Kontrollklaßgruppen auf 1,2 Punkte.

- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen zeigen die Tendenz, im Sinne einer Strukturierung der Gruppe, Leistungsdifferenzierungen zu entwickeln, die in allen Gruppenleistungsbereichen ähnlich sind; die Leistungskurven der Gruppen mit positiven Integrationsmerkmalen (vergl. S. 179) sind in beiden Kontrollbereichen idealtypisch. (vergl. S. 199)

Die aus sozialpsychologischen Überlegungen von mir als idealtypisch im Sinne des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES beschriebenen Leistungskurven zeichnen sich tendenziell bei allen G/i- und G/e-Gruppen ab; die Leistungskurven der Kontrollgruppen weisen zu große Streubreiten auf, um in diesem Sinne interpretiert zu werden.

- Die Klaßgruppe G/i bildet um den Punktwert 2,5 ein Klassenleistungsniveau.

Es kann angenommen werden, daß bei vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen die Klaßgruppe G/e ebenfalls ein Leistungsniveau um den Punktwert 2,5 gebildet hätte, da die beiden vergleichbaren Gruppen G/e II + IV diese Tendenz aufweisen. Die Streuungen der Einzel- und Gruppenleistungen lassen bei den Kontrollklaßgruppen die Ausbildung eines Klassenleistungsniveaus nicht zu.

Die Bildung der Gruppen, als heterogene Gruppen im Sinne der Testleistungen, geschah unter dem Aspekt der in der normalen Arbeitssituation beobachtbaren Angleichung der Leistungsbereitschaft einer Arbeitsgruppe und dem meines Wissens nicht erbrachten Beweis, daß 'gute' Schüler in leistungshomogenen Gruppen besser gefördert werden.
Da diese Feststellungen immer nur im Rahmen der Bezugsgruppen zu sehen sind (z.B. lernbehinderte Berufsschüler), erscheint es mir angebracht, die Leistungsentwicklungen der 'guten' und 'schlechten' Schüler zu kontrollieren. Als 'gute' Sonderschüler werden die Vpn. eingestuft, die bei

der Eingangsuntersuchung einen C-Wert von 5 und höher erreicht haben (LPS-Horn).

Tabelle: 45

Leistungsvergleich der Schüler mit C-Werten ab 5 im LPS

Klaß-Gruppe	Gruppe	Vp.	LPS C	LPS R	werkpr. Prüfung p̄	werkpr. Prüfung R	techn. Zeichnen p̄	techn. Zeichnen R	werkpr.Prüfung -techn. Zeichnen
G/i	I	1	5,7	5	2,66	4	2,7	2,5	-0,04
	II	6	5,3	7,5	2,83	1	2,6	5	0,23
		8	6,6	1	2,7	2	2,7	2,5	0
	IV	13	6	2	2,54	6	2,7	2,5	-0,16
	V	17	5,8	3,5	2,69	3	2,4	8	0,29
		19	5,5	6	2,56	5	2,5	6,5	0,06
/i	II	5	5,3	7,5	2,1	9	1,8	10	0,3
	III	9	5	9,5	2,3	8	2,7	2,5	-0,4
		12	5,8	3,5	1,94	10	1,9	9	0,04
	IV	15	5	9,5	2,51	7	2,5	6,5	0,01
G/e	II	5	5,2	3	2,37	3	2,5	3	-0,13
	IV	13	5,8	2	2,7	1	2,8	1	-0,1
		16	6,6	1	2,65	2	2,6	2	0,05

/e keine Schüler

Zeichenerklärung: C = C-Wert aus LPS
R = Rangplatz innerhalb der Internatsschüler oder der externen Schüler dieser Tabelle
p̄ = Punktmittelwert aus den ausgewerteten Leistungen

Tabelle 45 zeigt:

- Die Leistungen im technischen Zeichnen und in den werkpraktischen Prüfungen weisen nur unbedeutende Differenzen auf.
- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler der G/i- Klaßgruppe belegen die vorderen Rangplätze.

Die Paarvergleiche unterstreichen die These:

- 'Gute' Schüler werden im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT in ihrer Leistungsbereitschaft besser gefördert als vergleichbare Schüler unter den Bedingungen der Kontrollklaßgruppen.

Tabelle:46

Paarvergleich der Leistungen der Schüler mit gleichem C-Wert im LPS

Schüler	LPS	werkpr. Unterw.	techn. Zeichnen
G/i V17	5,8	2,69	2,4
/i III12	5,8	1,94	1,9
Differenz		0,75	0,5

Schüler	LPS	werkpr. Unterw.	techn. Zeichnen
G/i II6	5,3	2,83	2,6
/i II5	5,3	2,1	1,8
		0,73	0,8

Ein Vergleich der Leistungen der Schüler mit C-Werten unter 3 wurde nur bei der Internatspopulation vorgenommen, da

- diese Population zur Zeit der Untersuchung gleichen außerschulischen Bedingungen unterlagen,
- die Population der externen Schüler überwiegend im LPS geringere C-Werte als 3 erreichte (31 von 38 Vpn.),
- in den beiden Internatsklaßgruppen (G/i, /i) je 7 Schüler mit C < 3 waren, die als vergleichbare Gruppen gelten konnten.

Tabelle: 47

Leistungsvergleich der Schüler mit C-Werten unter 3 im LPS

			LPS		werkpr. Prüfung		techn. Zeichnen		werkpr.Prüfung - techn.Zeichnen
		Vp.	C	R	P	R	P	R	
G/i	I	2	2,3	5,5	2,53	2	2,6	2,5	- 0,07
	II	7	2,1	8	2,65	1	2,5	2,5	0,05
	III	9	1,4	11,5	1,80	12	1,9	7	- 0,1
		10	1,4	11,5	2,39	4	2,2	5	0,19
		11	2,3	5,5	1,97	9	2,1	6	- 0,13
	IV	14	2,6	4	2,40	3	2,7	1	- 0,3
		15	2,8	2	2,23	6	2,5	4	- 0,27
/i	I	1	1,7	9,5	1,87	10	1,5	10,5	0,37
		3	2,2	7	2,21	7	1,6	9	0,61
	II	8	2,7	3	2,36	5	1,3	12,5	1,06
	III	10	1,7	9,5	1,74	14	1,8	8	0,06
	IV	16	2,9	1	2,15	8	1,5	10,5	0,65
	V	19	0,2	14	1,78	13	1,3	12,5	0,48
		20	1,3	13	1,85	11	1,2	14	0,65

Tabelle 47 läßt folgende Interpretation zu:

- Die Leistungen der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler weisen nur geringe Bewertungsdifferenzen zwischen den werkpraktischen Prüfleistungen und denen im technischen Zeichnen auf.
- Die Bewertungsdifferenzen in der Kontrollklaßgruppe sind bedeutsam; die Leistungen im technischen Zeichnen waren bis zu 1,06 Punkten schlechter als die in den werkpraktischen Prüfungen.
- Die vorderen Leistungsrangplätze wurden sowohl in den werkpraktischen Prüfungen wie im technischen Zeichnen von den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schülern belegt.
- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler verbesserten ihre Leistungen gegenüber den Schülern der Kontrollklaßgruppe vor allem im technischen Zeichnen erheblich.

Die letzte Feststellung ist für die Begründung des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES im technischen Unterricht bedeutsam, da das technische Zeichnen erhebliche Forderungen an die kognitiven Fähigkeiten der Schüler stellt.

Die Differenzen bei den Kontrollschülern sind als bedeutsam zu bezeichnen und Ausdruck mangelnder Leistungsbereitschaft im 'schulischen' Leistungsbereich des technischen Zeichnens. In Schulleistungsnoten transformiert, erreichen 5 von 7 G/i-Schülern mit Testleistungen unter C-Wert 3 in beiden Fächern die Note befriedigend und besser; diese Notenkombination wird von keinem Schüler der Kontrollklaßgruppe erreicht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Leistungsbereitschaft, ausgedrückt in objektivierten Leistungsbewertungen, bei lernbehinderten Berufsschülern im Bereich der Fächer technisches Zeichnen und werkpraktische Unterweisung im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT weitmehr gesteigert werden konnte als im Klassenunterricht kombiniert mit Gruppenarbeit in der werkpraktischen Unterweisung (Kontrollklaßgruppe).

Bestätigt wurde die Annahme einer INTERDEPENDENZ zwischen den Leistungen im technischen Zeichnen und den Leistungen in der werkpraktischen Unterweisung.

Die in Kreisen der Ausbilder häufig vertretene Meinung, lernbehinderte Jugendliche seien im Bereich der praktischen (manuellen) Ausbildung befähigter als in den Fächern des technischen Unterrichtes der Berufsschule muß nach meinen Versuchsergebnissen als nicht stimmig bezeichnet werden. Mangelnde Leistungen im technischen Zeichnen sind das Ergebnis einer nicht angemessenen Gestaltung des Unterrichtes.

6.3. Das Arbeitsverhalten

6.3.1. Das Einhalten der Arbeitsanweisungen

Die industrielle Fertigung, heute in "Handwerksbetrieben" wie in "Industriebetrieben" eingeführt, basiert auf einer als wissenschaftlich zu bezeichnenden Arbeitsvorbereitung, deren Ergebnisse u.a. genaueste Arbeitsanweisungen an die betriebliche Produktion sind.

Neue Fertigungstechniken fordern von den Arbeitern oftmals Arbeitsvollzüge, die ihren bisherigen Erfahrungen widersprechen, ohne daß sie die Richtigkeit der im technischen Büro getroffenen Entscheidungen beurteilen können.

Die genaue Einhaltung der Arbeitsanweisungen ist insbesondere bei arbeitsteiliger Produktion, wie in der teamartig kooperativen, unabdingbare Voraussetzung einer reibungslosen Fertigung; dies bedeutet keine mechanistische Durchführung der Arbeitsanweisungen, denn gleichzeitig erwartet der Arbeitsvorbereiter (Techniker oder Ingenieur) eine Kontrolle seiner Planung durch kritische Beobachtung seitens der Ausführenden.

Verbesserungsvorschläge oder beobachtete Mängel werden seitens der Betriebsleitung häufig prämiert; diese Interaktionen sind m. E. Ausdruck einer vertikalen Kooperation und Basis eines "guten Betriebsklimas", ohne daß der Anspruch auf Einhaltung der Arbeitsanweisungen reduziert wird.

Lernbehinderte Jugendliche zeigen nach den Beobachtungen des Untersuchungsteams und den Aussagen von betrieblichen Ausbildern die Tendenz, Arbeitsanweisungen nicht einzuhalten.

Das Arbeitsziel wird häufig auf einem vermeidlich kürzeren und leichteren Weg angestrebt. Entspricht das Ergebnis äußerlich auch nur annäherungsweise dem geforderten Produkt, ist es schwer, dem Lernbehinderten seine Fehlleistung verständlich zu machen. Nach meiner Beobachtung dauert es Monate, diese Verhaltensfehlform abzubauen und ein arbeitsrelevantes Verhalten zu entwickeln.
Gelingt es einem lernbehinderten Jugendlichen ein Ausbildungsverhältnis einzugehen, treten aufgrund dieser Verhaltensfehlformen anfänglich Schwierigkeiten im Lernprozeß auf, die zu verstehen und pädagogisch zu beheben, die betrieblichen Ausbilder in der Regel nicht in der Lage sind.

Das 'normale' Verhalten von Hauptschulabgängern gewöhnt, sind die Ausbilder auf die Besonderheiten Lernbehinderter nicht eingestellt. M.E. müssen diese Fehlverhaltensformen der Lernbehinderten vor Beginn einer beruflichen Ausbildung abgebaut sein; dies zu leisten sollte u.a. Aufgabe einer Berufsgrundschule sein, als Methode schlage ich den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT vor.

Die Hypothese: Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT erzieht zum Einhalten von Arbeitsanweisungen,
soll anhand der Analyse von vier umfassenden, programmierten Zeichenaufgaben kontrolliert werden (s. Anhang S.352ff, 297f)

Die Kontrolle des Arbeitsverhaltens -Einhalten von Arbeitsanweisungen- erfolgte gegen Ende des Untersuchungszeitraumes in Zeitabständen von jeweils einer Woche.

Kontrolliert wurde:

- das Einhalten der im Aufgabentext gegebenen Arbeitsanweisungen,
- das Eintragen bekannter formaler Bestandteile der Zeichnungen.

Nicht einbezogen wurden konstruktive Leistungen; diese wurden innerhalb der Leistungsmessungen erfaßt.
Zur Analyse des Einhaltens der Arbeitsanweisungen wurde im Zusammenhang mit der Arbeitsvorbereitung kontrolliert:

I. INTARSIE, gefertigt am 8. und 9.5.1969

1. Teilung des Arbeitsblattes
2. Bemaßung der Zeichnung (2 Maße)
3. Angabe der gewählten Holzarten
4. Umrißzeichnung statt Werkzeichnung
5. richtige Lage: Zeichnung oben
   Modell unten
6. Bewertung der Lösung durch den Schüler
7. Eintragen des Zeitpunktes des Arbeitsbeginns
8. Eintragen des Zeitpunktes der Fertigstellung
9. Eintragen der benötigten Arbeitszeit

II. Erweiterte Aufgabe 18 aus der Arbeitsmappe "Technisches Zeichnen" (34)

umfaßt: Modellfertigung
Zeichnung der Perspektive
Zeichnung der Dreitafelprojektion
gefertigt am 15. und 16.5.1969.

III. Erweiterte Aufgabe 19 aus der Arbeitsmappe "Technisches Zeichnen"

entspricht der Aufgabe 18 mit erhöhter Schwierigkeit
gefertigt am 22. und 23.5.1969

1. Anritzen der Modellkanten
2. Zeichnung der Tiefenlinien unter 45°
3. Kürzung der Längen der Tiefenlinien um 1/2
4. Bemaßung (3 Maße)
5. Lage der 3 Projektionen entspricht der Vorlage
6. Anordnung der Projektionen entspricht der Projektion
7. Zuordnung der Projektionen als Vorderansicht
   Seitensicht
   Draufsicht
8. Maßeintragung (5 Maße)
9. Eintragung des Zeitpunktes des Arbeitsbeginns
10. Eintragung des Zeitpunktes der Fertigstellung
11. Eintragung der benötigten Arbeitszeit

IV. PYRAMIDE, gefertigt am 22. und 23.5.1959 (s. Anhang S.317f)

Die Arbeitsvorbereitung -Abwicklung der Pyramide- war derart konzipiert, daß nur bei absoluter Einhaltung der Arbeitsanweisungen die Aufgabe gelöst werden konnte; ohne vergleichbare vorherige Übungen mußten die Schüler die Abwicklung allein anhand der programmierten Arbeitsanweisungen fertigen.

Die Arbeitsanweisungen waren in 4 Takte gegliedert:

1. Takt: Konstruktion des Grunddreieckes a-b-c,
2. Takt: Konstruktion der Fläche I mit den Seiten c-d-e,
3. Takt: Konstruktion der Fläche II mit den Seiten a-e-f,
4. Takt: Konstruktion der Fläche III mit den Seiten b-d-f.

Die zu jeder Zeichnung gehörenden formalen Angaben -Name, Datum, Zeichenmaßstab- wurden nicht ausdrücklich gefordert.

Auswertungsverfahren: Die Aufgaben I, II, III wurden nach dem gleichen Prinzip ausgewertet, in dem jede positiv ausgeführte Arbeitsanweisung mit einem Punkt bewertet wurde. Das Verhältnis von eingehaltenen Arbeitsanweisungen zu gegebenen Arbeitsanweisungen wurde als Maß zur Bestimmung der Einhaltung von Arbeitsanweisungen benutzt.

Der Aufgabe III wurden 3 Bewertungsindizes zugeordnet:

1. Die Aufgabe wurde selbständig anhand der Anweisungen gelöst = 3 Punkte,
2. die Lösung der Aufgabe erfolgte nach einer Besprechung mit dem Lehrer = 2 Punkte,

3. die Abwicklung wurde nur mit aktiver zeichnerischer Hilfe des Lehrers gefertigt = 1 Punkt.

Die Auswertung der Punktlisten (mit 4 bis 8 Kontrollwerten) ergab für die Aufgaben I, II, III bedeutend höhere Prozentwerte für die Einhaltung der Arbeitsanweisungen bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Klaßgruppen; die G/i-Klaßgruppe näherte sich dem Zustand der absoluten Einhaltung der Arbeitsanweisungen, selbst der formalen wie Datum und Zeichenmaßstab. In beiden Kontrollklaßgruppen pendelte sich das Maß der eingehaltenen Arbeitsanweisungen gegen 50% ein.

Tabelle:48

Prozentanteile der eingehaltenen Arbeitsanweisungen der Aufgaben I, II, III.

Klaßgruppe	I	II	III
G/i	77%	91%	96%
/i	50%	44%	48%
G/e	65%	69%	36%
/e	45%	43%	55%

Der in der als 'Einzelarbeit' gestellten Aufgabe IV beobachtete hohe Anteil 'selbständiger' Lösungen bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schülern (21 von 35 Vpn.) gegenüber den Schülern der Kontrollklaßgruppen muß in Verbindung mit der Tendenz zur Einhaltung der Arbeitsanweisungen bei den Aufgaben I, II, III als erhöhte Befähigung zu arbeitsrelevantem Verhalten mit Hilfe des GRUPPENARBEITS-UNTERRICHTES interpretiert werden.

Tabelle:49

Lösungsformen der Aufgabe IV

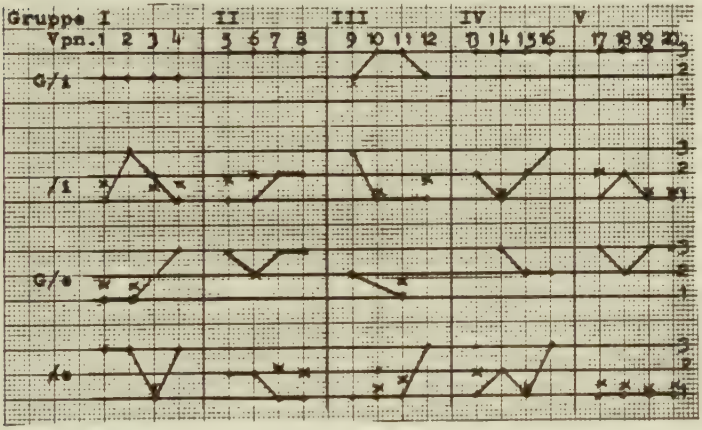
X = alle Gruppenmitglieder

Klaßgruppe	G/i					/i				
Gruppe	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
selbständig	-	X	10,11	X	X	2	-	9	16	-
n.Besprechung	X	-	9,12	-	-	3	7,8	-	13,15	18
akt.Hilfe	-	-	-	-	-	1,4	5,6	10,12	14	17,19,20
Klaßgruppe	G/e					/e				
selbständig	4	5,7,8	-	14	17,19,20	1,2,4	-	12	16	-
n.Besprechung	-	6	9	15,16	-	-	5,6	-	14	-
akt.Hilfe	1,2	-	11	-	18	3	7,8	9,10,11	13,15	X

Die mit den Punktwerten 2 und 3 bewerteten Lösungen waren im Sinne der Aufgabenstellung positiv gelöst; die Hilfe des Lehrers war in der Arbeitsanweisung (4.Takt) ausdrücklich angeboten worden. Die mit einem Punkt Abzug bewertete Beratung des Lehrers bestand ausschließlich in einer Hilfe zum Textverständnis; der Ablauf des Arbeitsvollzuges bzw. die Einhaltung der Arbeitsanweisungen wurden durch die Lehrerberatung direkt nicht beeinflußt.

Diagramm: 11

Die Fähigkeit nach Arbeitsanweisung eine Pyramide abzuwickeln, ergänzt durch die Bewertungen im technischen Zeichnen.



Zeichenerklärung: ——— erteilte Punktwerte für die Pyramidenabwicklung

× zum Vergleich eingetragene Punktwerte im techn. Zeichnen

Nach den im Diagramm 11 veranschaulichten Punktwerten wurden die Arbeitsanweisungen eingehalten und sind daher positiv zu beurteilen, das Einhalten der Arbeitsanweisungen

- aller im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Internatsschüler (G/i),
- 9 von 19 Schülern der Internatskontrollklaßgruppe(/i),
- 13 von 16 im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten externen Schüler(G/e),
- 8 von 19 Schülern der externen Kontrollklaßgruppe(/e).

Die Unfähigkeit Arbeitsanweisungen einzuhalten war überwiegend gekoppelt mit schlechten Leistungen im techn.Zeichnen.

6.3.2. Das Verhalten der Internatsschüler während der werkpraktischen Ausbildung

6.3.2.1. Vorbemerkungen

In Anlehnung an P. LERSCH (35) unterscheide ich in der vorliegenden Arbeit zwischen Leistungseigenschaften und Verhaltenseigenschaften. Zur Explikation der in diesem Abschnitt behandelten Phänomene erscheint mir die von M. ANKLANG zutreffend: Verhaltenseigenschaften ist die "Bezeichnung für Verhaltensmerkmale, denen aufgrund von Länge- oder Querschnittuntersuchungen wegen ihrer relativen Konstanz Eigenschaftscharakter zukommt"(36).
Die dem nicht kognitiven Bereich der Persönlichkeit zuzuordnenden Verhaltenseigenschaften sind für die berufliche Ausbildung lernbehinderter Jugendlicher von entscheidender Bedeutung; Erfolg oder Mißerfolg der Ausbildung werden wesentlich vom Verhalten des Auszubildenden mitbestimmt.

Die Kenntnis der Verhaltensbeurteilungsverfahren in der betrieblichen oder überbetrieblichen Ausbildung ist für die Planung eines Berufsgrundschuljahres bedeutsam, da eben diese Beurteilungen, deren Durchführung den Ausbildern obliegt, die seitens der Betriebe eingeleiteten Maßnahmen, weitgehend bestimmen (sei es z.B. Lösung des Ausbildungsverhältnisses oder Einleitung von Fördermaßnahmen und Zuwendungen).
Die nur über relativ geringe pädagogische Kenntnis verfügenden Ausbilder, denen die betriebliche Ausbildung der Lernbehinderten obliegt, sind nach meinen Erfahrungen mit den Besonderheiten der Lernbehinderten nicht vertraut und beurteilen das Verhalten dieser Jugendlichen an dem durch persönliche Erfahrung mit Auszubildenden der Hauptschule gewonnenem Bild eines Jugendlichen; selbst das Bemühen methodisch kontrollierte Verhaltensbeobachtungen als Basis der Beurteilungen zu verwenden, kann das Problem der Subjektivität dieser nicht meßbaren Daten nur teilweise lösen. Werden in der Ausbildung Mängel im Leistungsverhalten toleriert und Leistungsschwächen durch zusätzliche Bemühungen ausgeglichen -intensive Einzelbetreuung oder Entsendung zu Lehrgängen-, so reagieren die Ausbilder auf unangepaßtes Verhalten häufig affektiv mit Intoleranz und Ablehnung einer

weiteren Betreuung dieser Jugendlichen; das Resultat ist meist die Auflösung des Ausbildungsverhältnisses.

Bei Lernbehinderten hängt meines Erachtens der Erfolg einer Ausbildung weitmehr als bei erfolgsgewohnten Jugendlichen von der positiven Zuwendung der Ausbilder ab; Störungen des Verhältnisses Auszubildender-Ausbilder haben meist ihre Ursachen im Bereich des Verhaltens, gleich ob beim Jugendlichen oder Ausbilder.

Die von mir eingangs aufgestellte Prämisse, daß lernbehinderte Jugendliche an den Erwartungen der Arbeitswelt, eingeschlossen ist der Bereich der betrieblichen Ausbildung, unangemessenes Verhalten zeigen, verlangt nach einer Analyse der betrieblichen Erwartungen (personifiziert in den Ausbildern) gegenüber den Auszubildenden und der Beurteilung des Verhaltens dieser Jugendlichen durch die Ausbilder;beide Aussagen sind bedeutsam für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT.
Im Rahmen meiner Untersuchung konnte eine kontrollierte Beobachtung nur bei den Internatsschülern durchgeführt werden; personelle, zeitliche und organisatorische Gründe ließen eine vergleichbare Beobachtung bei den in den verschiedensten Berufsfeldern tätigen externen Schülern nicht zu. Eine ausschließlich schulische Verhaltensbeurteilung entspricht nicht den Intensionen dieser Untersuchung, deren Ziel die Entwicklung einer auf die Erlangung der Ausbildungsfähigkeit abzielenden Unterrichtsstrategie ist.

Die Motivationen der Internatsschüler zur Teilnahme am Berufsförderlehrgang, dürfte außerdem weitmehr den Motivationen der zukünftigen lernbehinderten Berufsgrundschüler entsprechen und sich im Verhalten am Ausbildungsplatz ausdrücken.
Die Erfassung der Verhaltensbeurteilungen erfolgte nach den Kriterien der Beurteilungen innerhalb des Rahmenplanes zur Stufenausbildung der Firma Krupp; dies erfüllte die Bedingung einer hohen Relevanz zur realen Ausbildungssituation in überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten.

Zur Erlangung von Vergleichsdaten wurde das gleiche Beurteilungsverfahren im Bereich der werkpraktischen Unterweisung von den zuständigen Werkstattlehrern übernommen. Die Einweisung der Werkstattlehrer in dieses Beurteilungsverfahren erfolgte durch mich anhand der "Richtlinien für die

LEHRLINGSBEURTEILUNG" der Firma Krupp.
Der Vergleich der Beurteilungen der Ausbilder mit denen der Werkstattlehrer ist zulässig, da

- beide Beurteiler für ihre Position die formal gleichen Voraussetzungen mitbringen, die Meisterprüfung mit dem Nachweis der Befähigung zur Ausbildung.
- Die Lernziele der werkpraktischen Unterweisungen annähernd gleich sind.
- Die Vpn. das Geschehen in beiden Feldern unter dem gleichen Aspekt -Vorbereitung auf eine Ausbildung- betrachten.
- Die Beurteilungen nach einem gleichlangem Beobachtungszeitraum vorgenommen wurde.

Die wesentlichen Unterschiede der Situationen, in denen das Verhalten der Schüler zu beobachten war, sind organisatorischer und methodischer Art.
Organisatorisch sind im Bereich der Berufsschule bedeutsam:

- die Trennung von Arbeitsvorbereitung (Unterricht) und Fertigung (Unterweisung), vor allem in personaler Hinsicht,
- die Bildung kleinerer Werkstätten mit entsprechend niedrigeren Schülerzahlen (Ausbildungsgruppe),
- die Bildung von Kleingruppen als Arbeitsteams.

Die -trotz Anspruch auf Fortschrittlichkeit- tradierte Unterweisungsmethode der Ausbilder der Krupp-Ausbildungsbetriebe, mit ihrem autoritären Stil und der frontalen Sitzordnung bzw. Arbeitsplatzordnung (s.S.232), sowie die Auswahl der Lerninhalte, muß als pädagogisches Gegenstück zum GRUPPENARBEITSUNTERRICHT angesehen werden.
Die Schüler wurden am Ende des Untersuchungszeitraumes anhand der gleichen Kriterien in den beiden Ausbildungsregionen (Schule und Krupp-Ausbildungsbetrieb) in ihrem Verhalten beurteilt.
Diesen, am Ende des Untersuchungszeitraumes durchgeführten kontrollierten Beobachtungen, waren eine nicht kontrollierte Beobachtung zu Beginn der Einführung des GRUPPENARBEITS-UNTERRICHTES in der Berufsschule (Beginn der Projektarbeit) an vier Unterrichtstagen und eine Befragung der Ausbilder vorgeschaltet.

Eine kontinuierliche Längsschnittuntersuchung des Verhaltens war aus personellen Gründen nicht möglich, jedoch vermittelt

der Vergleich der Eingangs-und Endbeurteilungen einen Eindruck von der tendenziellen Wirkung der unterschiedlichen Ausbildungsräume auf das Verhalten der Untersuchungsgruppe.

6.3.2.2. Verhaltensbeurteilung zu Beginn des Untersuchungszeitraumes

Nach Fertigstellung der ersten Teilarbeiten zum Projekt I wurden die Werkstattlehrer gebeten, ihre Verhaltensbeobachtungen unabhängig von einander vor der täglichen Unterrichtsbesprechung zu Protokoll zu geben; insbesondere auffällige Verhaltensweisen der Schüler sollten in freier Darstellung festgehalten werden.
Das Wesentliche im Sinne dieser Untersuchung wurde möglichst wörtlich protokolliert, dem Werkstattlehrer vorgelesen und evtl. korrigiert.(Protokolle s. Anhang S. 325ff) Sinn dieses Teils meiner Untersuchung war es, den Eindruck zu erfassen, den das Verhalten der Schüler unter den Bedingungen der werkpraktischen Unterweisung auf die Ausbilder bzw. Lehrer machte. Parallel zur ersten Exploration der Werkstattlehrer führte ich ein Gespräch mit den Ausbildern der Firma Friedrich Krupp, die an vier Wochentagen die Internatsschüler nach dem Grundlehrgang des Krupp-Rahmenplanes unterwiesen.
Die Protokolle der Aussagen der Werkstattlehrer vom 22.und 29.11. und vom 6.und 13.12.58 zeigen deutlich, daß die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten G/i-Gruppen zu dieser Zeit ein anderes Arbeitsverhalten zeigen als die /i-Kontrollklassgruppe. Auffallend sind:

- Die Arbeitsvorbereitung, mit ihren Arbeitsanweisungen für die werkpraktische Arbeit (auf dem Laufzettel), führt in hohem Maße zu einem selbständigen Arbeitsablauf; weitgehend unabhängig vom Werkstattlehrer ist der Arbeitsverlauf geprägt durch die Gruppe.

- Die Schüler arbeiten für fehlende Gruppenmitglieder mit, ohne davon besonderes Aufheben zu machen; die Einzelleistung wird bereits im Zusammenhang mit der Gesamtleistung der Gruppe gesehen.

- Die Aufgaben werden innerhalb der Gruppen besprochen und ebenfalls kontrolliert.

- Die Kommunikationen sind weitgehend sachbezogen und an den Gruppenzielen orientiert.

- Streitigkeiten, insbesondere im Zusammenhang mit außerschulischen Geschehnissen werden, im Gegensatz zu den Kontrollgruppen, nicht beobachtet.

Das seitens der Werkstattlehrer betonte bessere Arbeitsverhalten der G/i-Gruppen führt zu der Feststellung: "Bei richtiger Gruppenarbeit können mehr Schüler verkraftet werden!" (vergl. Protokoll Anhang S. 325) Die evtl. hieraus ableitbaren schulorganisatorischen Folgerungen sind nicht im Sinne des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES und werden daher an dieser Stelle nicht diskutiert, wesentlicher erscheint mir die Festellung:

- Die Eigenaktivitäten der Schüler in der von mir entwickelten Unterrichtsform war deutlich größer als die der Schüler in den Kontrollklaßgruppen.

Das nach dem Gespräch mit den Ausbildern der Firma Krupp angefertigte Gedächtnisprotokoll zeigt die Tendenz zu einer durch Vorurteile und negative Erfahrung geprägten Einstellung der betrieblichen Ausbilder zu den lernbehinderten Jugendlichen.

Die Frage nach der Angepaßtheit des Ausbildungssystems, der Methode und der Inhalte, wird nicht gestellt, vielmehr wird die Ursache der bereits zu diesem Zeitpunkt vorhandenen Spannungen, die das Verhältnis der Ausbilder zu den Auszubildenden belasten, in der Unfähigkeit zur Anpassung der Jugendlichen gesehen; die Ausbilder hatten erstmals eine geschlossene Gruppe Lernbehinderter zu betreuen, deren Vorbildung bekannt war. Die Betreuung der Internatsgruppen wurde seitens der Ausbilder als persönliche Überforderung empfunden. Die Ausbilder schlossen trotz der im Verhalten begründeten Spannungen die Ausbildungsfähigkeit lernbehinderter Jugendlicher nicht aus; sie streubten sich vor allem gegen die Ausbildung Lernbehinderter in ausschließlich von Lernbehinderten gebildeten Gruppen.
Die Ausbilder glaubten, daß aufgrund ihrer Erfahrungen mit Lernbehinderten in der Stufenausbildung, einzelne Lernbehinderte in "normalen" Ausbildungsgruppen besser zu unterweisen sind, da sie sich "anpassen" (gemeint ist das Bemühen den Erwartungen zu genügen).

Die erregte Bemerkung eines Ausbilders:"Ich kann nicht einmal scheißen gehen, dann ruht alle Arbeit!"(wörtl.Zitat),

veranlaßte mich zu folgendem Experiment:
Mit den beiden Ausbildern wurde vereinbart, daß diese kurz hintereinander die Werkhalle verlassen und erst nach rund einer halben Stunde zurückkehren sollten, ich wollte in dieser Zeit das Arbeitsverhalten der Internatsschüler von der Aufenthaltskabine der Ausbilder aus kontrollieren.
Die von mir gemachten Fotos halten bildlich die nachfolgenden Situationen fest und bestätigen die Aussagen der Ausbilder betreffs des Arbeitsverhaltens der Vpn..

Vor dem Experiment 12.50 Uhr	Die normale Arbeitssituation in der Ausbildungswerkstatt, bei Anwesenheit der Ausbilder, aus der Kabine heraus fotografiert.
13.15 Uhr	Trotz Einzelarbeit der Vpn. führen Erklärungen zur ständigen Orientierung aller an den Ausbildern.
Beginn des Experiments 13.30 Uhr	5 Minuten nach dem die Ausbilder die Werkstatt verlassen haben, bilden sich bereits Unterhaltungsgruppen; meine Anwesenheit wird offensichtlich nicht als störend empfunden.

14.00 Uhr — 30 Minuten nach Beginn dieses Experimentes ruht fast die gesamte Arbeit in der Werkstatt. Mein Hinzutreten zu den Gesprächsgruppen ließ die Diskussionen nicht

14.05 Uhr — abbrechen, die sich ausnahmslos nicht auf die Probleme der betrieblichen Ausbildung bezogen, sondern weitgehend heiminterne Schwierigkeiten zum Gegenstand hatten.

Ende des Experiments 14.25 Uhr — Das Experiment wurde gegen 14.30 Uhr von mir abgebrochen und die Ausbilder herein gebeten.

Das Verhalten in der Werkstatt steht in Korrespondenz mit dem Verhalten der Vpn. im theoretischen Teil der Ausbildung, den ich im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT als Phase der Arbeitsvorbereitung eingeplant habe.

Die geringen Möglichkeiten der Eigenaktivierung der Vpn. während der Arbeitsvorbereitung, das Hineindrängen dieser Jugendlichen in die Rolle des Zuschauers führt offensichtlich zu einer Unlust vor Beginn der eigentlichen Werkstattarbeit.
Kommunikationen wurden als Störung des Vortrages geahndet.

Die Klage der Ausbilder über das mangelnde Interesse der Jugendlichen an der so wichtigen Arbeitsvorbereitung ist m.E. ein methodisches Problem, die Ursachen sind im Gesamtsystem zu suchen, das auch in einer "modernen" Ausbildung wie Krupp-Stufenausbildung immer noch hierarchisch, autoritär ist.

Angeregt durch die Erfahrungen in den Krupp-Ausbildungsbetrieben, fotografierte ich diese Schüler in den Schulwerkstätten; da sie vom Vortage das Fotografieren gewöhnt waren, nahmen sie kaum Notiz davon, sie baten mich lediglich um Erinnerungsfotos.

Die im gleichen Werkbereich gemachten Fotos zeigen G/i-Gruppen.

Selbst dann, wenn der Lehrer eine Zwischenkontrolle vornimmt, bleiben alle anderen in ihrer Arbeit vertieft.

6.3.2.3. Verhaltensbeurteilung am Ende der Untersuchung

6.3.2.3.1. Allgemeines

Grundlage der Beurteilungen war der Beurteilungsbogen "Lehrwerkstattausbildung" und die zugehörigen Anweisungen (vergl. Anhang S.330ff) des Krupp-Rahmenplanes zur metallgewerblichen Stufenausbildung.
Die Einführung der Werkstattlehrer erfolgte nach den Richtlinien für die Ausbilder der Firma Krupp.
Die "Beurteilungsstationen" entsprechen denen der "Grundausbildung".
Die 7 Beurteilungsstationen fassen:

1. Einstellung zur Arbeit
2. Verstehen von Unterweisungen

3. Aufmerksamkeit und Konzentration während der Arbeit
4. Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen
5. Übungsfähigkeit des Handgeschicks
6. Eingliederung in die Gruppe
7. Ordnungssinn

Diese Ordnung der "Eigenschaften, die für die Bewährung des Lehrlings auf der jeweiligen Ausbildungsebene bedeutsam sind"(37), wurden in den graphischen Darstellungen der Ergebnisse wie folgt geordnet; dies entspricht dem Beurteilungsbogen, der dem Träger des Lehrganges zugestellt wurde. (s. Anhang S. 339)

A1 = Einstellung zur Arbeit
A2 = Eingliederung in die Gruppe
A3 = Ordnungssinn
D1 = Verstehen von Unterweisungen
D2 = Aufmerksamkeit und Konzentration
G1 = Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen
G2 = Übungsfähigkeit des Handgeschicks

Die seitens der Ausbilder bzw. Lehrer gegebenen Beurteilungen wurden in einer Skala von 1 bis 7 Punkten erfaßt und anschließend in eine Zehnerskala transformiert, den nachfolgenden Ausführungen liegen die nach den Krupp-Richtlinien transformierten Werte zugrunde, wobei zu beachten ist, daß in der 10-Punkt-Skala die Punktwerte 2,4,9 fehlen.

Tabelle:49

Transformationstabelle

Punkte aus dem Beurteilungsbogen	Punktwerte der 10 Punkte-Skala	Zuordnung innerhalb der Bezugsgruppe *
7	10	
6	8	über Ø (Durchschnitt)
5	7	
4	6	Ø
3	5	
2	3	
1	1	unter Ø

Die Kriterien "über Ø", "Ø","unter Ø" entsprechen der Differenzierung der Leistungen in drei Bewertungsfeldern, bzw. der Punktwertung 1 - 2 - 3 Punkte.

Da bereits unter dem Aspekt der Leistungsbewertung die

3^{er}-Skala als den Differenzierungsmöglichkeiten der Ausbilder angemessen dargestellt wurde (vergl. S.83f.), wird meinerseits unterstellt, daß sowohl die Ausbilder der Firma Krupp, als auch die Werkstattlehrer in der Berufsschule, bei allen Hinweisen in der Anlage zur 7 Stufenskala, von einem Leistungs- bzw. Verhaltensmittelfeld aus, das ihren 'normalen' Erwartungen entsprach, die Beurteilungen vornahmen.
In der Analyse der Verhaltensbeurteilungen anhand des Krupp Beurteilungsschemas werde ich aus obigem Grund nicht auf die Punktwertangaben der transformierten Tabellen eingehen, sondern als Bezugsskala die Beurteilungsreihe "über Ø" - "Ø" - "unterØ" wählen.

6.3.2.3.2. Einstellung zur Arbeit

Die Einstellung zur Arbeit "umfaßt das Interesse des Lehrlings für alle vorkommenden Arbeiten und Aufgaben sowie Art und Grad seines Leistungswillens. Die 'Einstellung zur Arbeit' ist eine allgemeine arbeitscharakterliche Eigenschaft."(38)

Die im Diagramm 12 dargestellten Werte der transformierten Beurteilungen ergeben in der Dreifelddarstellung:

- Die G/i-Schüler zeigten in der Berufsschule eine wesentlich bessere Einstellung zur Arbeit (12 Vpn= über Ø), als die Schüler der Kontrollklaßgruppe (3 Vpn.= über Ø).
- Die Zahl der Schüler mit "unter Ø" Einstellungen zur Arbeit waren in der Berufsschule mit einem Schüler je Klaßgruppe äußerst gering; beide Beurteilungen gelten für leistungsschwache und von informellen Gruppenführern in ihrer Position bedrängten Gruppenführern (G/i III 9, /i I 1).
- Die Beurteilungen der Einstellung zur Arbeit entsprechen in der Berufsschule annähernd der Verteilung der Leistungsbewertungen in einem Dreifeldschema und deutet auf eine Interdependenz von Leistungsbereitschaft und Einstellung zur Arbeit.

---

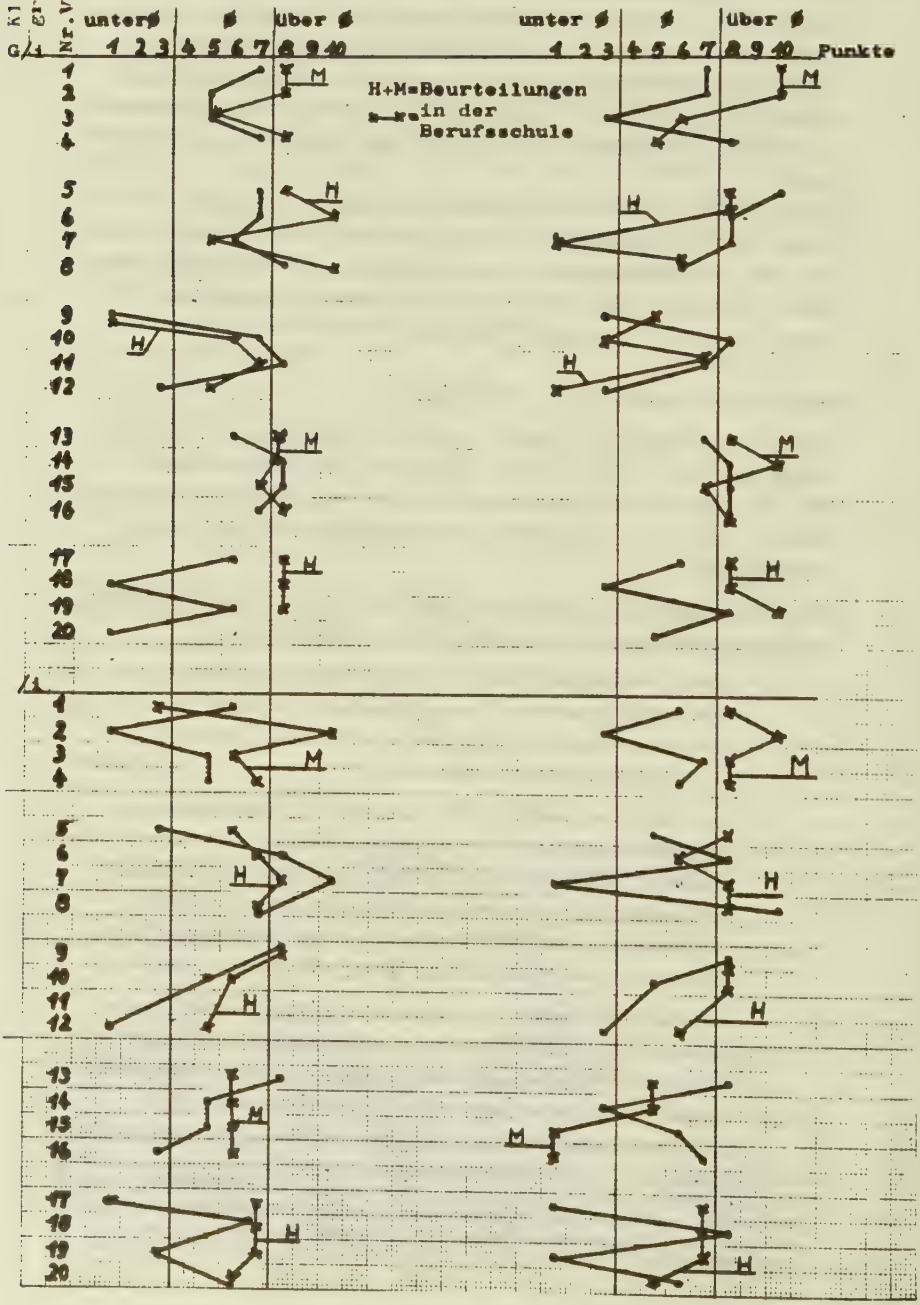
* Bezugsgruppe ist die bei der Festlegung der Beurteilungsmaßstäbe seitens der Firma Krupp zugrunde gelegte Gruppe der in den Krupp-Ausbildungsbetrieben ausgebildeten Jugendlichen.

Diagramm: 12

Einstellung zur Arbeit

Diagramm:13

Eingliederung in die Gruppe



- Die Einstellung zur Arbeit war von den Bedingungen (Lernsituation) abhängig, unter denen die Schüler Leistungen erbringen sollten.
  Beurteilungsunterschiede in der Einstellung zur Arbeit zwischen Berufsschul- und Krupp-Ausbildern im gleichen Berufsfeld wie z.B. bei /i I 2 von Punkt 10 zu Punkt 1 können nur durch den Einfluß der Arbeitsbedingungen auf die Einstellung des Jugendlichen zur Arbeit begründet werden; extreme Sympathien oder Antipathien gegenüber /i I 2 konnten weder bei den Werkstattlehrern noch bei den Ausbildern beobachtet werden.

Tabelle:50

Summen der Feldzugehörigkeiten in der "Einstellung zur Arbeit"

Klaß-gruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter Ø	Ø	über Ø	unter Ø	Ø	über Ø
G/i	1	6	12	4	12	4
/i	1	15	3	6	9	4

Tabelle 50 verstärkt den Eindruck einer Beurteilungstendenz in den Krupp-Ausbildungsbetrieben, die von einem der 'Normalverteilung'angenähertem Mittelfeld ausgeht und die übrigen Beurteilungen annähernd gleich auf die übrigen Felder verteilt.

6.3.2.3.3. Eingliederung in die Gruppe

"Die Eingliederung in die Gruppe betrifft das soziale Verhalten während der Arbeitszeit, wobei zugleich beurteilt wird, wie sich der einzelne Jugendliche in die Maßnahmen eingliedert, die der Ausbilder für die ganze Gruppe anordnet."(39)

Bei der Interpretation der Beurteilungen muß beachtet werden, daß die Eingliederung in die Gruppe in den verschiedenen Regionen an unterschiedlichen Kriterien beurteilt worden war. Die in den jeweiligen pädagogischen Situationen unterschiedlich beurteilten Interaktionen und das systembedingte unterschiedliche Verständnis der Gruppenintegration läßt lediglich eine Beobachtung des Verhaltens der Schüler unter den jeweiligen Bedingungen zu.

Die Bezugsgruppen (Ausbildungsgruppen) der Kruppschen Beurteilung entsprachen in Zahl und Zusammensetzung annähernd einer Klaßgruppe meiner Untersuchung; die Aufgabenstellung (Einzelarbeit) und der Ausbildungsbezug bildeten ein wesentlich anderes Ausbildungsfeld mit anderen Zielen als sie im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT impliziert sind.

Die im Diagramm 13 (S.136) dargestellten transformierten Beurteilungen zeigen:

- Nach längerer gleichartiger pädagogischer Führung in der Region der werkpraktischen Unterweisung zeichnet sich die Tendenz ab, sich den Erwartungen der Arbeitsgruppe anzupassen.
  Bei Beurteilungen nicht geschulter Beobachter, wie den Werkstattlehrern, liegt die Gefahr nahe, daß weniger die Eingliederung in die Arbeitsgruppe als das Verhältnis zum Werkstattlehrer beurteilt wurde (vergl. Aussage im Protokoll, Anhang S. 282,G/iII)

- Die Ausbilder der Firma Krupp tendieren zu einer stärkeren Zuordnung des Sozialverhaltens der Vpn. in die beiden Außenfelder. Dieses Ergebnis deutet an, daß die Jugendlichen auf die "Maßnahmen der Ausbilder" mit völliger Anpassung oder Auflehnung reagierten; Ihr Sozialverhalten war weitgehend auf die Erwartungen der Ausbilder bezogen, während sie im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT versuchten, den Erwartungen ihrer Arbeitsgruppe und des Lehrers zu genügen.

Summe der Feldzugehörigkeiten in der "Eingliederung in die Gruppe"

Klaß-gruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter ø	ø	über ø	unter ø	ø	über ø
G/i	3	6	10	4	7	9
/i	2	8	9	6	8	5

6.3.2.3.4. Verstehen von Unterweisungen

"Damit ist ein mehr geistiges Verhalten bezeichnet. Der Grad der Sicherheit und das Tempo der begrifflichen Auffassung des Lehrlings sollen vom Ausbilder im Verlauf der Unterweisungen erkannt und festgestellt werden."(40)

Impliziert wird, daß die Ausbilder die den Auszubildenden und den Lerninhalten angemessenen Methoden einsetzen und der Erfolg des Ausbildungsgeschehens von den Auszubildenden abhängt.

Wie die Aufnahmen aus Unterrichtssituationen in den Krupp-Ausbildungsbetrieben (S.232) dokumentieren, muß an der Methode der Wissensvermittlung in der Arbeitsvorbereitung nicht nur unter dem Aspekt der lernbehinderten Jugendlichen Kritik angelegt werden und der vortragsmäßige Unterrichtsstil als der unangebrachteste bezeichnet werden; bei aller Zustimmung zu einer Verwissenschaftlichung der beruflichen Ausbildung sind 'Vorlesungen' bei der Arbeitsvorbereitung unangebracht.

Die Beurteilungen des 'Verstehens von Unterweisungen', dargestellt im Diagramm 14, müssen im Zusammenhang mit der Gestaltung der Lernsituation in der jeweiligen Region diskutiert werden.

Die transformierten Beurteilungen weisen folgende Tendenzen auf:

- Die Unterschiede zwischen den Beurteilungen der Berufsschullehrer und der Krupp-Ausbilder sind wesentlich größer als bei den übrigen Beurteilungsstationen; dies weist auf das Problem der Gestaltung der Lernsituationen hin.
- Die Beurteilung des 'Verstehens von Unterweisungen' in der Region 'werkpraktische Unterweisung' der Berufsschule mit nur drei 'unter Ø' Ergebnissen, ist als positive Gestaltung der Lernsituation im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT zu interpretieren.
- Der extrem große Anteil von Schülern mit 'unter Ø' Beurteilungsergebnissen in der Region Krupp-Ausbildungsbetriebe bestätigt die Lernbehinderung dieser Jugendlichen unter den 'üblichen' Bedingungen; ihr Lernverhalten entspricht nicht den an Hauptschulabgängern gemachten Erfahrungen.

Tabelle: 52

Summe der Feldzugehörigkeiten im "Verstehen von Unterweisungen"

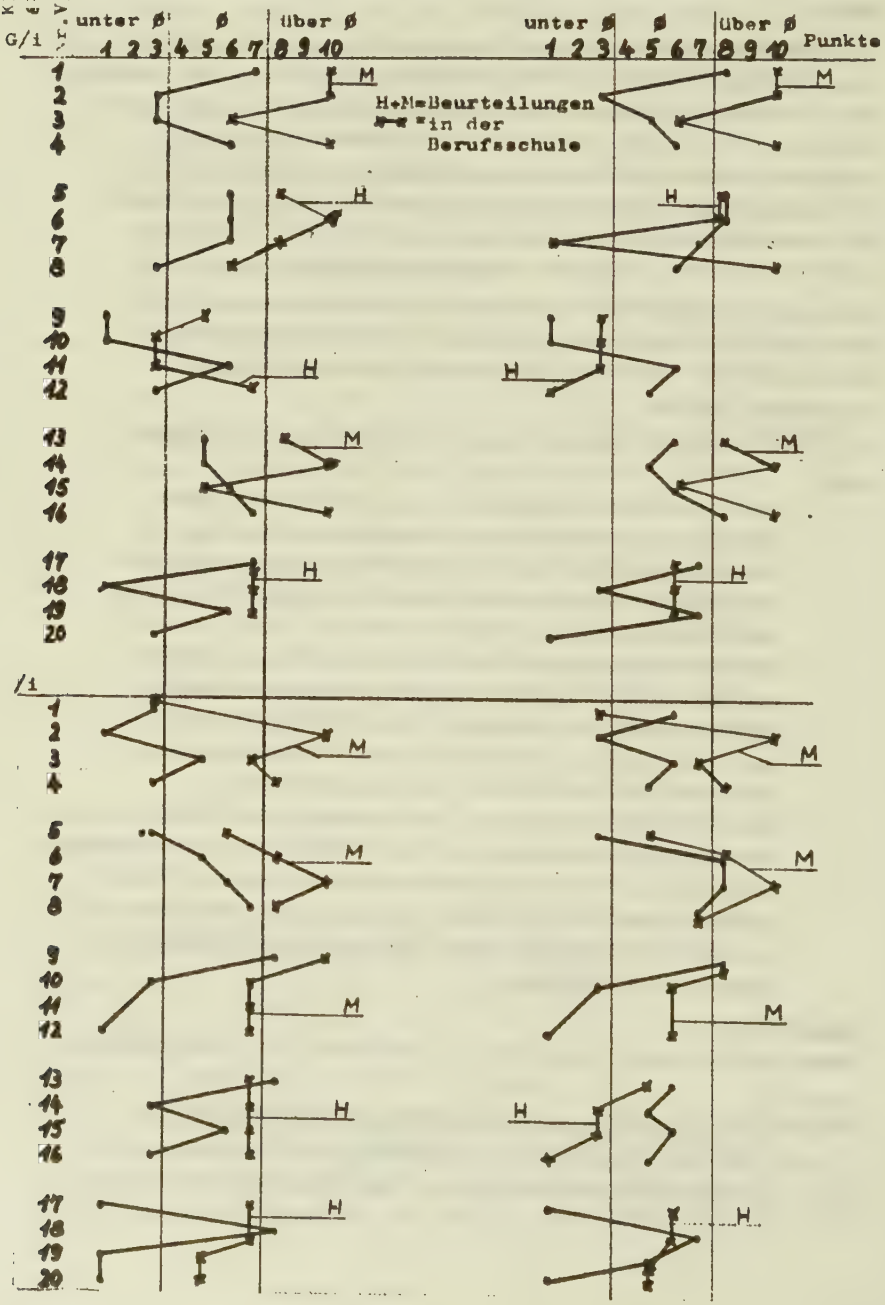
Klaßgruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter Ø	Ø	über Ø	unter Ø	Ø	über Ø
G/i	2	8	9	8	12	4
/i	1	12	6	11	5	3

Diagramm: 14

Verstehen von Unterweisungen

Diagramm: 15

Aufmerksamkeit und Konzentration



6.3.2.3.5. Aufmerksamkeit und Konzentration

"Unter Aufmerksamkeit verstehen wir die Fähigkeit des Lehrlings, seine Beobachtungen und geistigen Kräfte auf seine Arbeit zu richten. Dabei kann die Arbeit in der Außenwelt liegen, z.B. wenn er ein Metallstück maßgerecht abfeilen soll oder in der Innenwelt, wenn er ein rechnerisches Problem zu lösen hat. Die Konzentration besagt, wie intensiv und wie ausdauernd er seine Kräfte dem zu bearbeitenden Objekt zuwendet." (41)

Bei dem Konstrukt GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wurde impliziert, daß Aufmerksamkeit und Konzentration des Jugendlichen weniger von seinen potenziellen Fähigkeiten, diese Leistungen zu erbringen, bestimmt wird, als von dem leitenden Interesse; mangelnde Aufmerksamkeit oder Konzentration wurde somit zu einem didaktisch-methodischen Problem. Die 'tradierte' Methode der 'Willensbildung' findet auch heute noch in der Krupp-Stufenausbildung im Rahmen der Grundausbildung ihren Niederschlag, langwierige und unverständliche Feilenübungen erfordern einen Grad an Durchhaltevermögen, wie ihn nur die Jugendlichen aufbringen, die das Ziel der Ausbildung, die Facharbeiterprüfung, stets vor Augen haben.

Für beide Regionen (Berufsschule und Krupp-Ausbildungsbetriebe) trifft außerdem zu, daß ihre Beurteilungen von den Jugendlichen nicht als lebensbedeutsam erkannt wurden (Ziel ist das Nachholen des Volksschulabschlusses); der Weckung des Interesses am Unterricht bzw. an der Unterweisung kam somit erhöhte Bedeutung zu.

Die im Diagramm 15 (S.240) dargestellten Ergebnisse der Beurteilungen durch Lehrer und Ausbilder wurden wie folgt interpretiert:

- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten G/i-Schüler zeigen eine Tendenz zu 'über Ø' Aufmerksamkeit und Konzentration im schulischen Bereich.
- Die Ergebnisse der Beurteilungen im "Verstehen von Unterweisungen" und in "Aufmerksamkeit und Konzentration" weisen deutliche Ähnlichkeiten auf; es kann angenommen werden, daß in beiden Kontrollbereichen die gleichen Faktoren das Schülerverhalten bestimmen.

(vergl. Tabelle:53,n.S.)

Tabelle: 53

Summe der Feldzugehörigkeiten in "Aufmerksamkeit und Konzentration"

Klaßgruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter Ø	Ø	über Ø	unter Ø	Ø	über Ø
G/i	5	5	9	5	11	4
/i	4	10	5	6	10	3

6.3.2.3.6. Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen

"Hierunter verstehen wir die Fähigkeit, bei der Bearbeitung von Übungsstücken das Werkzeug angemessen kraftvoll, schnell und gesteuert zu handhaben. Dabei kommt es darauf an, wie geschmeidig Auge und Hand zusammenwirken. Da die Handhabung von Werkzeugen im Metallhandwerk einen hohen Übungsgrad voraussetzt, ist sie nicht so leicht automatisierbar wie bei schematischen und sich ständig wiederholenden Handgriffen. Daher gehört zur Beurteilung der Geschicklichkeit auch die der Übungsfähigkeit." (42)

Die formal gleichen Bedingungen dieser Bewertungsstationen -gleiche Werkzeuge, gleiche Arbeitstechniken und die gleichen Vpn.- ließen eine Annäherung der Beurteilungsergebnisse erwarten.

Die im Diagramm 16 dargestellten Beurteilungsergebnisse lassen erkennen:

- Die Beurteilungen durch die Lehrer der Berufsschule waren wesentlich besser als die der Ausbilder der Krupp-Ausbildungsbetriebe; beurteilten die Lehrer bei 6 G/i-Schülern die Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen mit 'über Ø', so wurde dies seitens der Ausbilder der Krupp-Ausbildungsbetriebe keinem bestätigt.
- Die Bedeutung der Motivation für die motorische Leistungsbereitschaft, die bei organisch gesunden Individuen m.E. in die Geschicklichkeit einfließt, führte offensichtlich zu Verhaltens- und folgedessen zu Beurteilungsdiskrepanzen, wie sie bei G/i IV14, /i I2 u.a. beobachtbar waren. Schülern, denen seitens der Werkstattlehrer 'über Ø' Geschicklichkeit zuerkannt wurde, erhielten in den Beurteilungen der Ausbilder 'unter Ø' Fähigkeit bestätigt; dieses Phänomen ist um so beachtenswerter, als beide Beurteiler erfahrene

Handwerker sind, welche die Qualifikation zum Meister erworben haben.

Tabelle:54

Summe der Feldzugehörigkeiten in "Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen".

Klaßgruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter Ø	Ø	über Ø	unter Ø	Ø	über Ø
G/i	3	10	6	9	11	-
/i	2	14	3	7	8	4

6.3.2.3.7. Übungsfähigkeit des Handgeschicks

"Hierbei ist nicht der Grad der Geschicklichkeit gemeint, sondern die mehr oder weniger große Spanne des Zuwachses an geschickter Handhabung des Werkzeuges. Es ist beispielhaft denkbar, daß ein von Haus aus mäßig geschickter Jugendlicher durch Fleiß, Ausdauer und Übungswille einen hohen Übungserfolg erzielt."(43)

Die Abhängigkeit dieses Kriteriums "Übungsfähigkeit des Handgeschicks" von einer Reihe innerhalb dieser Gesamtbeurteilung nicht analysierter, in ihrem Einfluß auf den Lernfortschritt bedeutsamer Faktoren, die wiederum als Ausdruck von Motivationen interpretiert werden können, wird in obigem Zitat aus der Anleitung der Firma Krupp deutlich. Die Beurteilung der"Übungsfähigkeit des Handgeschicks" umfaßt einen Faktorenkomplex, in dem die pädagogischen Probleme jeder intentionalen Erziehung besonders deutlich erkennbar werden;der Lernfortschritt in der Handhabung von Werkzeugen ist, bei Anerkennung der im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT enthaltenen Implikation, daß ein Versagen des Jugendlichen eher als ein Versagen des Systems, die erforderlichen Lernsituationen zu schaffen, gewertet werden muß, weitgehend Ausdruck der Gestaltung der Lernsituationen.

Die im Diagramm 17 (S. 244) dargestellten Ergebnisse der Beurteilungen der "Übungsfähigkeit des Handgeschicks" verdeutlichen:

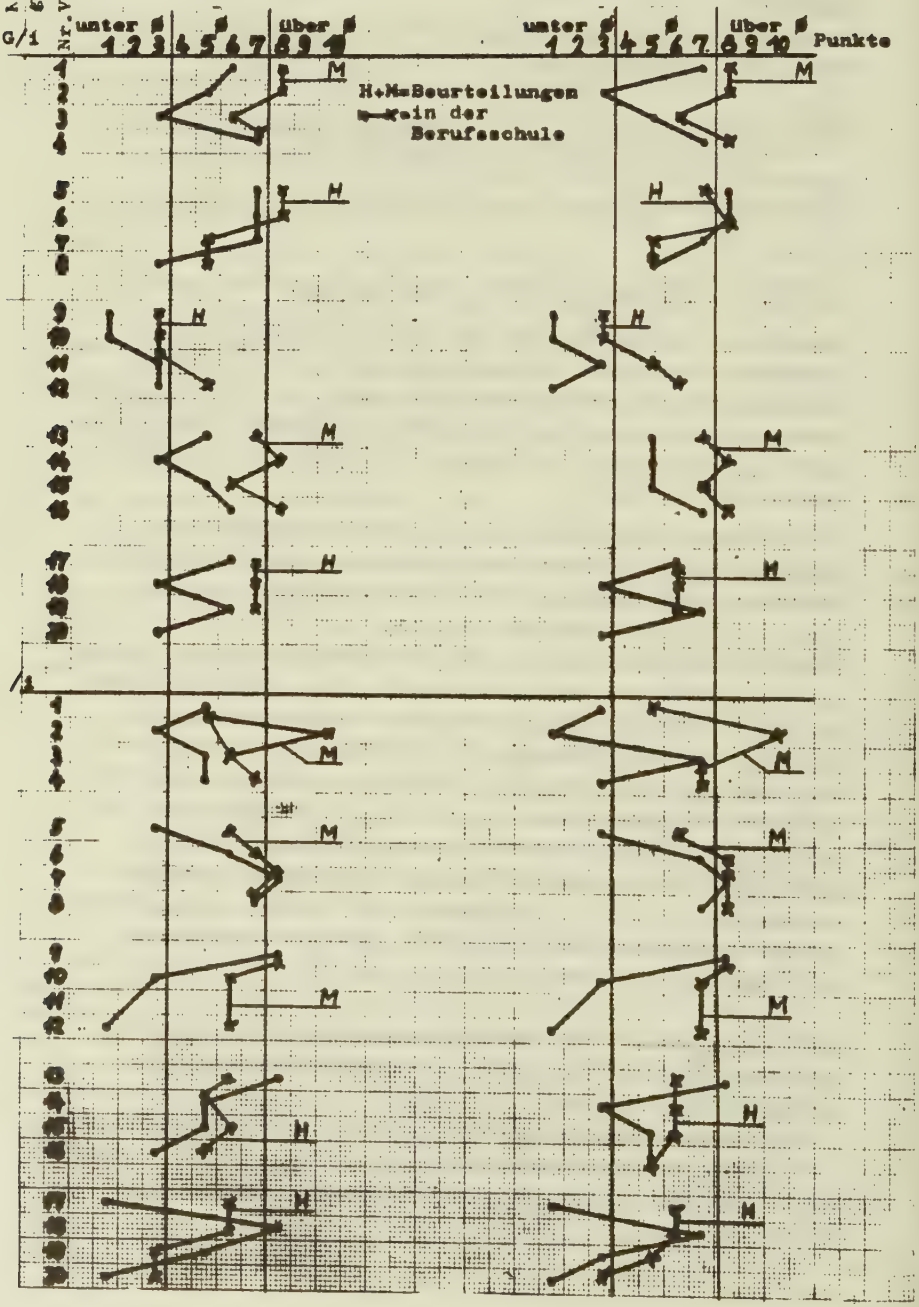
- Die schulischen Beurteilungen der Übungs- bzw. Lernfähigkeit der lernbehinderten Jugendlichen waren wesentlich günstiger als die der betrieblichen Ausbilder;

Diagramm:16

Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen

Diagramm:17

Übungsfähigkeit des Handgeschicks



in wieweit Vorurteile gegenüber Lernbehinderten seitens der Ausbilder die Beurteilungen beeinflußten, wie umgekehrt die dem GRUPPENARBEITSUNTERRICHT zugrunde liegenden Prämissen die Beurteilungen der Werkstattlehrer, konnte nicht eruiert werden.

- Da die Übungsfähigkeit des Handgeschicks weitgehend über den Erfolg der werkpraktischen Ausbildung entscheidet, bedeutet der große Anteil an 'unter Ø' übungsfähigen Lernbehinderten, entgegen den Ergebnissen der Eignungsuntersuchung (vergl.5.3.3.,S.112ff), daß schulischerseits für lernbehindert erklärte Jugendliche nach dem Eindruck der Ausbilder -es liegen keine gemessenen Daten zugrunde- im Berufsfeld Metall in hohem Maße dem geforderten Lernfortschritt nicht genügen; besondere pädagogische Lernverfahren führen zu entsprechenden Lernerfolgen.

Tabelle:55

Summe der Feldzugehörigkeiten in " Übungsfähigkeit des Handgeschicks"

Klaßgruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter Ø	Ø	über Ø	unter Ø	Ø	über Ø
G/i	2	12	6	7	11	2
/i	1	13	5	10	6	3

6.3.2.3.8. Ordnungssinn

"Diese Eigenschaft kennzeichnet die Fähigkeit und den Willen des Lehrlings, die notwendige Ordnung am Arbeitsplatz herzustellen; im engeren Arbeitsbereich zum Beispiel durch die sachgerechte Ablage der Meßwerkzeuge, im weiteren Arbeitsbereich durch die Ordnung im Werkzeugfach und im Kleiderschrank und auch die Ordnung der Arbeitskleider."(44)

Die von mir geführten Gespräche mit den Ausbildern der Krupp-Ausbildungsbetriebe lassen vermuten, daß unter "Ordnungssinn" weit mehr beurteilt wurde als sachgerechte, von den Erfordernissen der Produktion bestimmte Ordnung. Das Stereotyp eines Handwerkslehrlings bildet nach meinen Feststellungen die Bezugsgröße für die Beurteilung des Ordnungssinns; in die Beurteilungen flossen aufgrund meiner Feststellungen Wasch- und Duschgewohnheiten, Haarschnitt und ähnliche Faktoren ein.

Bei der von mir getroffenen Unterstellung, daß die Ordnung am Arbeitsplatz das Ergebnis einer Gewöhnung verbunden mit einem begrenzten Maß an Einsicht ist, ist mir unverständlich, daß in einer überschaubaren Arbeitsgruppe bei autoritärem Ausbildungsstil im Verlauf eines Jahres (bei täglicher Übung) nicht das 'Ø'Maß an Ordnung eingeübt werden konnte.

Das Diagramm 18 (S.247) läßt folgende Interpretationen des 'Ordnungssinns' zu:

- Die Beurteilungen des 'Ordnungssinnes' waren im Schulbereich weitgehend gruppenspezifisch; die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen entwickeln eine Gruppennorm die nur in zwei Fällen positive Abweichungen aufweisen.

  Diese Beurteilungen verdeutlichen den sozialen Bezug des Faktors Ordnung; die Schüler entwickeln, trotz eigener Ordnungsbereiche (jeder hatte eine eigene Werkzeugschublade bzw. zu seinem Arbeitsplatz gehörendes Werkzeug) einen gemeinsamen Ordnungssinn.
- Im schulischen Bereich zeichnet sich eine Tendenz ab, daß die G/i-Schüler den Sinn der Arbeitsplatzordnung eher verstehen und zu deren Einhaltung bereit sind als die /i-Schüler.

Tabelle:56

Summe der Feldzugehörigkeiten im "Ordnungssinn"

Klaßgruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter Ø	Ø	über Ø	unter Ø	Ø	über Ø
G/i	-	10	9	5	10	5
/i	-	13	6	5	11	3

6.3.2.3.9. Zusammenfassung der Verhaltensbeurteilungen

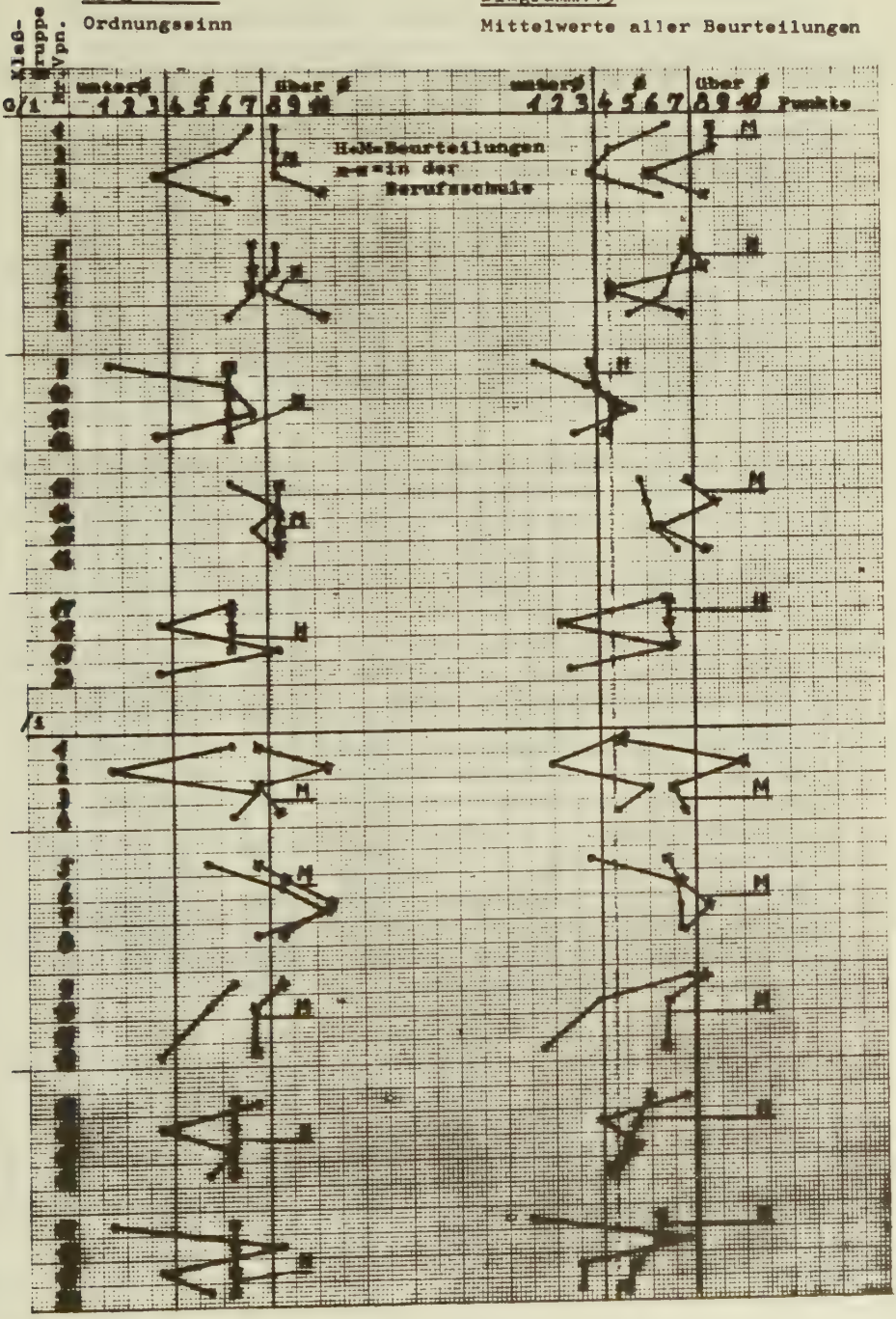
Die Summe aller Verhaltenseindrücke wird von den für die Ausbildung Verantwortlichen letzthin als das Verhalten des Auszubildenden überhaupt angesehen. Es ist anzunehmen, daß die Ausbilder,der Summe ihrer Eindrücke entsprechend, ihr Verhalten dem Jugendlichen gegenüber einstellen, ohne sich der Subjektivität dieser Eindrücke bewußt zu sein.

Diagramm:18

Ordnungssinn

Diagramm:19

Mittelwerte aller Beurteilungen



Meine Zusammenfassung der 7 Beurteilungsstationen des Verhaltens geht davon aus, daß das besondere Verhalten der beobachteten Jugendlichen in den Beobachtungssituationen auf der situativen Variation eines Verhaltensgrundmusters basiert. Abweichungen von ± einem Punkt (bei Ausbildung einer Mitte) werden von mir als unwesentliche Beurteilungsabweichungen angesehen.

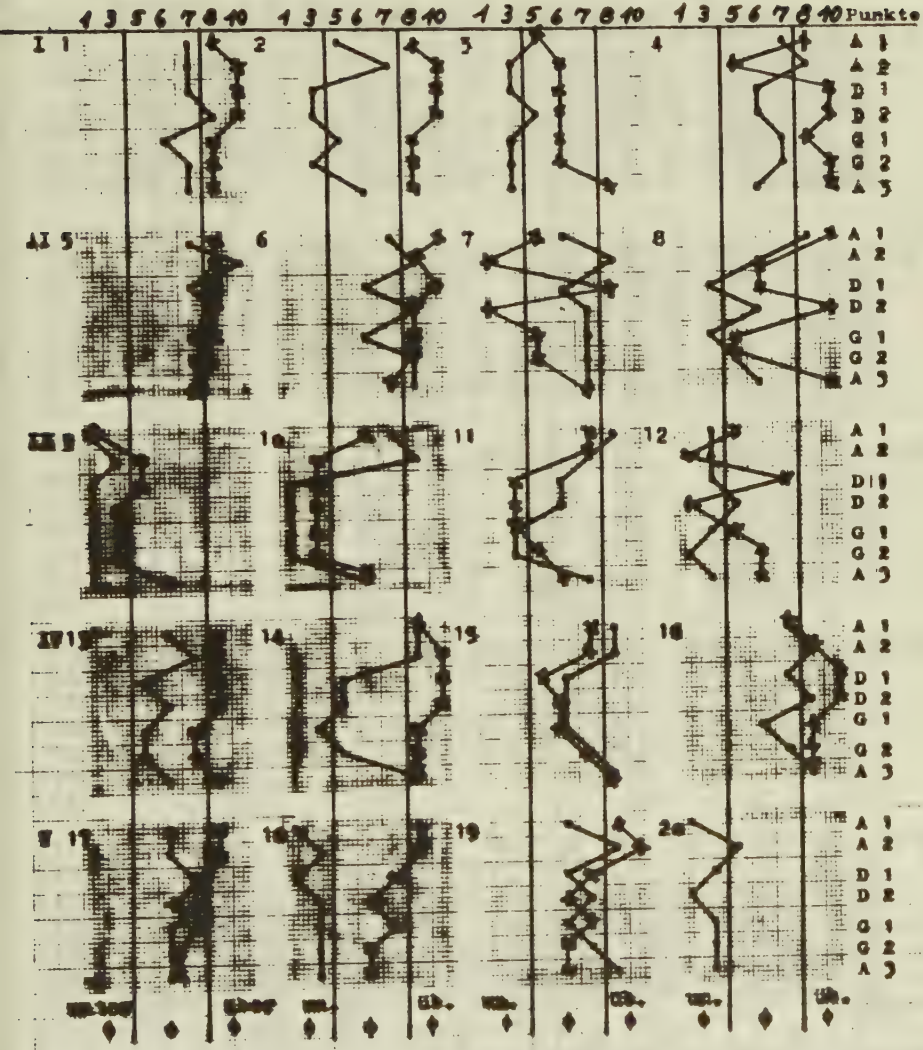
Die Diagramme 20 (S.249) und 21 (S.250) vereinen die Einzelbeurteilungen jedes Internatsschülers zu einem Verhaltensdiagramm. Erkennbar sind folgende Tendenzen:

- Die unterschiedlichen Beurteilungsbereiche zum "Verhalten" schlechthin zu generalisieren; die Einzelbeurteilungen liegen überwiegend um eine Beurteilungsebene mit Abweichungen von ± einem Punkt.
- Zu teamartig kooperativer Arbeit nicht ausreichend befähigte Schüler, wie die Schüler der Gruppe G/iIII, verhielten sich in einer größeren Ausbildungsgruppe ähnlich wie im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT, ihr Verhalten wurde von beiden Beurteilern negativ interpretiert.
- Die Verhaltensbeurteilungen der Werkstattlehrer waren überwiegend positiver als die der Ausbilder der Krupp-Ausbildungsbetriebe.

Die Lebensbedeutsamkeit der nicht objektivierten Verhaltensbeurteilungen und die Gefahr, z.B. die Ausbildungschancen eines Jugendlichen aufgrund subjektiver, situationsbedingter Eindrücke negativ zu beeinflussen soll an dem 'Fall' /i I 2 aufgezeigt werden.
Die Verhaltensbeurteilungen zeigen die größte Diskrepanz innerhalb der Untersuchungspopulation (vergl. Diagramm 21), die schulische Beurteilung lag generell bei Punkt 10, mit dem Rangplatz 1 in der Rangreihe der 38 Internatsschüler, die betriebliche Beurteilung lag im Mittel bei Punkt 2, /i I 2 erreichte damit den Rangplatz 37 von 39 beurteilten Schülern.
Die Leistungen im technischen Zeichnen und in der werkpraktischen Unterweisung waren'befriedigend;die Bewertungen der werkpraktischen Prüfungen lagen im Mittel bei der Beurteilung 'gut'.

Diagramm:20

Verhaltensbeurteilungen der Internatsklaßgruppe G/i



A 1 = Einstellung zur Arbeit

A 2 = Eingliederung in die Gruppe

A 3 = Ordnungssinn

D 1 = Verstehen v. Unterweisungen

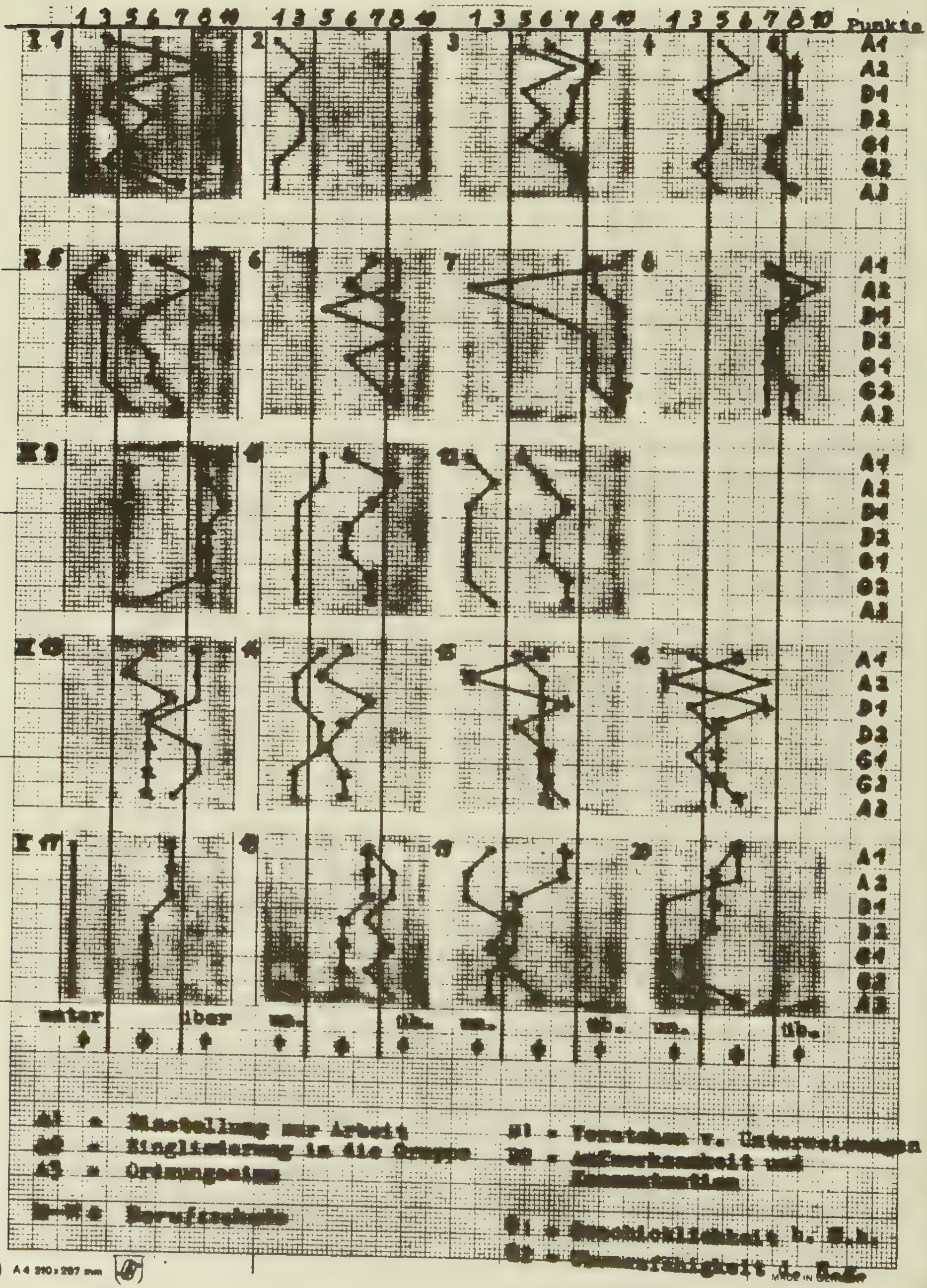
D 2 = Aufmerksamkeit und Konzentration

G 1 = Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen

G 2 = Übungsfähigkeit des Handgeschicks

Diagramm:21

Verhaltensbeurteilungen der Internatsklaßgruppe /i



Die Berufsberatung verweigerte aufgrund der Beurteilung der Krupp-Ausbildungsbetriebe die Vermittlung in eine Ausbildung. Die Eltern beugten sich der Entscheidung des 'Sachbearbeiters' und suchten zum Zeitpunkt meines Hausbesuches eine Arbeitsstelle für /i I 2. Im Anschluß an das Gespräch in der elterlichen Wohnung begleitete mich /i I 2 zu meinem Pkw., um mir seine Not und den Wunsch nach einer Ausbildung zu unterbreiten.
Auf mein Anraten bewarb /i I 2 sich ohne Wissen seiner Eltern um eine Ausbildungsstelle, die er nach gemeinsamer Rücksprache mit dem Vater bei einer größeren Firma antreten konnte. Im Herbst 1972 beendete /i I2 mit Erfolg die Ausbildung zum Kfz.-Mechaniker.

Die Beurteilung seines unangepaßten Verhaltens in der Ausbildungssituation der Krupp-Ausbildungsbetriebe, dessen subjektive Richtigkeit selbst von /i I 2 nicht bezweifelt wurde, die aber seinen Fähigkeiten und seinem Verhaltensgrundmuster nicht gerecht wurde, hätte ohne die schulische Bestätigung seiner Ausbildungsfähigkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung verhindert.

Die Tendenz zur Generalisierung der Verhaltensbeurteilung der einzelnen Jugendlichen veranlaßte mich, die Mittelwerte aller Einzelbeurteilungen zu bilden, um ein "Gesamtverhalten" zu ermitteln, das die Beurteilungstendenz erfaßt. Anhand des Mittelwertdiagramms (s. Diagramm 19, S.247) kann gesagt werden:

- Überdurchschnittliches Verhalten entwickelten die Vpn. nur in der Berufsschule und dort in höherem Maße im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT.
- Unterdurchschnittliches Verhalten wurde in der Schule nur bei den Schülern G/iIII9 + 10 beobachtet; diese Schüler waren während des gesamten Untersuchungszeitraumes den Lehrern als 'Problemschüler' im Sinne des Sozialverhaltens bekannt.
- Unter den Bedingungen der betrieblichen Ausbildung wurde seitens der Ausbilder in erheblichem Maße ein unterdurchschnittliches Verhalten der lernbehinderten Jugendlichen beobachtet; das Bewußtsein der Ausbilder Minderbegabte zu unterweisen und die Reaktion der Schüler auf das ihnen nicht angemessene System, finden in der Gesamtbeurteilung ihren Ausdruck.

Die in der Endbeurteilung zum Ausdruck gebrachten Verhaltensbeobachtungen der Krupp-Ausbilder entsprechen den im November 68 bereits getroffenen Feststellungen; wie die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtungen in der Berufsschule zeigen, hätte mit pädagogischen Maßnahmen, welche die Besonderheiten dieser Schüler berücksichtigten, ohne Änderung der Lernziele eine positive Entwicklung des Verhaltens erreicht werden können.
M.E. fehlten bei Anerkennung der Bereitschaft der Ausbilder zur Unterweisung lernbehinderter Jugendlicher, die pädagogische Basis, auf der eine gezielte Verhaltensänderung herbeigeführt werden konnte; das für eine 'normale' betriebliche Ausbildung erforderliche Verhaltensgrundmuster sollte aufgrund der Erkenntnisse aus der Verhaltensbeurteilung der Krupp-Ausbildungsbetriebe in einem pädagogisch orientierten Erziehungsfeld (z.B. Berufsgrundschule) bei angemessener Gestaltung des Lernprozesses, wie es im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT angestrebt wird, erfolgen.

Tabelle: 57

Summe aller Mittelwerte der unter 6.2.6.3. dargestellten Verhaltensbeurteilungen

Klaß-gruppe	Berufsschule			Krupp-Ausbildungsbetriebe		
	unter Ø	Ø	über Ø	unter Ø	Ø	über Ø
G/i	2	11	6	6	14	-
/i	-	16	3	8	11	-

7. Zusammenfassung

Aufgabe der vorliegenden Arbeit war es, die Grundlagen für ein Unterrichtssystem in der 'Berufsgrundschule' zu entwickeln, das der 'Berufsgrundbildung' lernbehinderter Jugendlicher dient.

Ziel der Untersuchung war einen Beitrag zur Entwicklung einer Unterrichtsstrategie zu leisten, die Jugendliche nach ihrer Entlassung aus der 'Sonderschule für Lernbehinderte' auf eine Ausbildung im Berufsfeld Metall vorbereitet.

Die Beschränkung auf das Berufsfeld Metall war erforderlich, da jedes Berufsfeld im fachkundlichen Bereich eine eigene Didaktik beansprucht; neben den spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten, ist ein berufsfeldorientiertes Verhaltensgrundmuster zu erlernen.

Der von mir entwickelte GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wurde unter dem Aspekt dargestellt,

- im technischen Unterricht der Berufsgrundschule lernbehinderte Jugendliche zur aktiven Teilnahme am Arbeitsgeschehen bzw. Lernprozeß in teamartig kooperativen Produktionsformen zu befähigen.

Mein wissenschaftliches System umfaßt:

Basis = Problemstellung (Kapitel 1)
und
Ausgangslage (LANGENOHL) (Kapitel 1, 2, 3)

↓

Konstrukt = GRUPPENARBEITSUNTERRICHT (Kapitel 4)

↓

Modell(-versuch) = Bewährungskontrolle (Kapitel 5, 6)

↓

Strategie = aufgrund der Bewährungskontrolle überarbeitetes Konstrukt.
(Diese umfassende Aufgabe kann nur durch ein'Ausbilderteam' geleistet werden!)

Dem Konstrukt GRUPPENARBEITSUNTERICHT liegen folgende Prämissen zugrunde:

- Dispositionen, als artspezifische angeborene Bereitschaften können nicht vermehrt, vermindert oder geändert werden; bei Lernbehinderten ist eine von der Norm abweichende Entwicklung der Dispositionen typisch. (Vergl. S. 29)

- Es besteht eine gegenseitige Beeinflussung von intellektueller Leistungsfähigkeit und Lernbehinderung in dem Sinne, daß Lernen Voraussetzung der Intelligenz ist, Lernbehinderung aber dieses Lernen unter 'normalen' Bedingungen erschwert. (Vergl. S. 28)

- Das Versagen eines Kindes in der Schule wird nicht als organisch bedingte Unfähigkeit betrachtet, sondern eher als das Versagen des sozialen Systems, die erforderlichen Motivationen zu erzeugen und wirksame Lernsituationen zu schaffen (genetisch oder traumatisch bedingte Unfähigkeit wird nicht ausgeschlossen, erscheint jedoch für die betrachtete Gruppe nicht so bedeutsam wie die soziokulturelle Deprivation. Die 'Milieutheorie' wird nur insoweit herangezogen, als sie zur Erklärung bestimmter Phänomene innerhalb des Sozialisationsprozesses ergiebig erscheint).(Vergl.S.32f)

- Schwierigkeiten bei der beruflichen Sozialisation lernbehinderter Jugendlicher werden als Ausdruck einer Behinderung beim Erlernen des adäquaten Rollenverhaltens verstanden. (Vergl. S. 35)

- Der Übergang von der 'Sonderschule für Lernbehinderte' in die Arbeitswelt ist für die meisten Jugendlichen besonders schwierig; die betriebliche Eingliederung scheitert häufig aufgrund nicht gelöster Rollenkonflikte. (Vergl. S. 47, 65)

- Kleingruppenhafte Sozialbeziehungen sind in der realen Betriebssituation für die Integration in die Arbeitsgruppe entscheidend ; für Lernbehinderte, deren Aufstiegschancen in der Betriebshierarchie gering sind, ist vor allem die Einsicht in die Bedingungen der 'Arbeitsgruppe' bedeutsam. (Vergl. S. 48f)

- Die für lernbehinderte Jugendliche relevanten Arbeitsgruppen in Betrieben des Berufsfeldes Metall sind überwiegend durch teamartig kooperative Produktionsformen gekennzeichnet. (Vergl. S.39f)

- Charakteristische Kriterien der teamartigen Kooperation sind 'Gruppendisposition', 'gegenseitige Hilfe' und die Herausbildung von 'Leistungs- und Verhaltensnormen'. (Vergl. S. 50)

- Teamartige Kooperation fordert vom 'Mitarbeiter' eine aktive Teilnahme am Gruppengeschehen, die sich in der Bereitschaft ausdrückt, seine Fähigkeiten in Hinblick auf das Gruppenziel (Lernziel) voll einzusetzen. (Vergl. S. 40)

- Lernbehinderte sind in der Lage, in einer differenzierten (gestuften), ideologiefreien Ausbildung eine berufliche Qualifizierung (Ausbildungsabschluß) zu erreichen. (Vergl. K. 2.3.)

- Im Berufsfeld Metall besteht für lernbehinderte Jugendliche eine echte Chance der Berufsausbildung in den Stufen 1 und 2 (die Möglichkeit einer weiterführenden Qualifizierung, z.B. in einem angemessenerem Ausbildungssystem, ist nicht auszuschließen). (Vergl. S. 43)

- Die Rehabilitation der Lernbehinderten muß noch in der Schule erfolgen. (Vergl. K. 1.1.)

- Die berufliche Sozialisation ist in der Schule einzuleiten. (Vergl. K. 1.1.)

- Die Schule, insbesondere die Berufsschule, hat ihre Schüler in Form einer Berufsgrundbildung Einsicht in die Vielfalt der sozialen Beziehungen innerhalb der Betriebe zu ermöglichen, die es ihnen erlaubt, ihre Rolle als Mitarbeiter zu erfüllen.

- Die Berufsgrundbildung der lernbehinderten Jugendlichen erfolgt sinnvollerweise in Einrichtungen der beruflichen Schulen (z.B. Berufsgrundschule).

Das 'mittelfristige' Ziel einer'Berufsgrundschule für Lernbehinderte', die R E H A B I L I T A T I O N in die Gruppe der 'normalen' Auszubildenden, kann erreicht werden, wenn ein Unterrichtssystem entwickelt wird, das angemessen

die Lücke zwischen der "Ausgangslage zu Beginn der Lernprozesse ....und der Zielsetzung,"(1) der Berufsausbildung bzw. der Integration in die Berufswelt schließt.

Die Bestimmung der wesentlichen Bestandteile des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTs in Verbindung mit den im Modell enthaltenen Inhalten erfaßt das folgende Schema.

Lernziele (vergl. S. 63ff)

Lerninhalte (vergl. S. 67ff)

Organisationsform (vergl S. 73ff): Die schulische Entsprechung betrieblicher Organisationsformen wurde wie folgt erreicht:

BETRIEB	≙	SCHULE
Projektabteilung	≙	Lehrerteam
Arbeitsvorbereitung	≙	Unterricht
Fertigung	≙	werkpraktische Unterweisung
Endabnahme	≙	Kontrolle + Bewertung

Produktionsform (vergl. S. 75ff): In der Übergangsphase wählte ich Klaßgruppenunterricht mit dem Ziel der Überleitung in teamartig kooperierenden Arbeitsgruppen zu vier Schülern (Regelfall) oder kleineren Gruppen.

Unterrichtsstil (vergl. S. 77ff): Der Unterrichtsstil zeichnet sich durch die Beachtung der in mehreren Betriebsuntersuchungen gewonnenen Erkenntnisse der Gruppendynamik, insbesondere durch demokratisches Verhalten der Lehrer aus.

Arbeitsstil (vergl. S. 80f): Der Arbeitsstil in den Werkstätten ist auf Versachlichung und Distanz zum Lehrer ausgerichtet.

Leistungskontrolle (vergl. S. 81ff): Anhand quantifizierbarer Qualitätsmerkmale (Maßkontrollen) wurde gemessen.

Leistungsbewertung (vergl. S. 83): Anhand einer 3 Punkteskala.

Das Modell GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wurde einer einjährigen Bewährungskontrolle unterzogen. Bedeutsame Bedingungen des Modellversuches waren:

Die Untersuchungspopulation, sie bestand aus 80 Vpn.,
40 Internatsschüler,
40 externe Schüler. (Vergl. S.101ff)

Die schulische Vorbildung der Vpn. streute zwischen der Entlassung aus der 4. Klasse bis zur Entlassung aus der 9. Klasse der Sonderschule für Lernbehinderte. (Vergl. S. 103ff)

Die Befähigungsstruktur, diagnostiziert mit dem Leistungsprüfsystem (LPS) von W. HORN weist u.a. auf eine mangelhafte Schulbildung oder geistiger Uninteressiertheit von 59% der Vpn. hin.(vergl. S. 107)
Die technische Begabung von 72% der Vpn. ist normal bis gut. (Vergl. S. 110)

Die Berufsausbildungsfähigkeit, beurteilt anhand der Ergebnisse der Eignungsuntersuchungen der Krupp-Ausbildungsbetriebe, ist bei 73% der getesteten Vpn. ausreichend für eine Ausbildung nach den Richtlinien des Krupp-Rahmenplanes zur metallgewerblichen Stufenausbildung (Die Prognose gilt für die Stufe 1). (Vergl. S. 115f)

Die körperliche Reife der Vpn. wurde als altersgemäß bezeichnet. (Vergl. S. 118f)

Die Berufswünsche bestätigen den Trend zu Ausbildungsberufen, sie orientieren sich an den Wirtschaftsstrukturen des Lebensraumes und liegen überwiegend im Berufsfeld Metall. (Vergl.S.122f)

Die Wohnverhältnisse der Familien der Vpn. waren bei einem Großteil der Familien bedenklich im Sinne der Sozialhygiene, ein Teil der Vpn. wohnt in sogenannten 'sozialen Brennpunkten'. (Vergl. S. 125ff)

Die Kinderzahl in den Familien der Vpn. liegt mit durchschnittlich 4,64 höher als in den Durchschnittfamilien. (Vergl. S. 128f)

87% der Väter der Internatsschüler haben eine berufliche Ausbildung erfahren, 26% der Mütter waren berufstätig, 26% der Ehen, aus denen die Vpn. hervorgingen, bestehen nicht

mehr. (Vergl. S. 130f)

Die Bewährungskontrolle erstreckte sich über das erste Berufsschuljahr der Vpn.; zwei der vier untersuchten Klaßgruppen wurden als Kontrollklaßgruppen geführt. (Vergl. S. 99ff)

Beobachtet und dargestellt wurden:

- Die Gruppenentwicklung,(K. 6.1., S. 132ff),
- die Leistungsentwicklung (K. 6.2., S. 186ff) im technischen Zeichnen und in der werkpraktischen Unterweisung,
- das Arbeitsverhalten (K. 6.3., S. 221ff).

Unter sozialpsychologischem Aspekt konnten bei der Gruppenbildung und -entwicklung folgende Tendenzen festgestellt werden:

- Nach einer angemessenen Phase des 'Sich-kennenlernens' wurden bei der Gruppenbildung drei Spontaneitätsgrade beobachtet:
  1. Die Gruppen bilden sich sofort nach der Aufforderung. (12 von 20). (Vergl. S. 135f)
  2. Die Gruppen bilden sich nach Interaktionen, die von den 'Kerngruppen' ausgehen (5 von 20). (Vergl. S. 136)
  3. Die Gruppen müssen vom Lehrer autoritär formiert werden (3 von 20).(Vergl. S. 136f)

'Kerngruppen', von denen aus die Interaktionen zur Gruppenbildung ausgingen waren nachweisbar:

Bei den Internatsschülern auf der Basis der Zimmergemeinschaften in allen Gruppen (vergl. S. 139f), bei den externen Schülern auf der Basis von Nachbarschaften oder gemeinsamem Besuch der Sonderschule in acht von zehn Arbeitsgruppen (vergl, S. 141).

Es kann abgeleitet werden, daß außerschulische Faktoren bei'freier' Gruppenbildung kerngruppenbildend wirken.

- Die Testleistungsstrukturen der Arbeitsgruppen waren heterogen; selbst 'testleistungsschwache' Schüler wurden von 'testleistungsstarken' Schülern akzeptiert. (Vergl. S. 141ff)

Es kann aus diesem Ergebnis nicht abgeleitet werden, daß ausschließlich soziale Phänomene (z.B. Sympathie) die

Gruppenbildung bestimmen.

- Der zweite soziometrische Test zeigt, daß insbesondere die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Klaßgruppen ein 'Wirbewußtsein' entwickelt hatten, daß einer personellen Veränderung der Arbeitsgruppen entgegenwirkte. (Vergl. K. 6.1.3., S. 144ff)

- Abhängig von der Motivation waren die Internatsschüler zum Zeitpunkt des zweiten soziometrischen Tests bereit zur Kooperation mit einer zweiten Arbeitsgruppe, während die externen Schülern eine solche ablehnten. (Vergl. S. 145ff)

- Die interpersonellen Spannungen in den Arbeitsgruppen und den Klaßgruppen waren in den im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT geführten Klaßgruppen bedeutend geringer als in den Kontrollklassen. (Vergl. S. 150ff)

- Die Arbeitsgruppen strukturierten sich unter besonderer Betonung (von den Lehrern beobachtet) folgender Rollen:
  1. Der formelle Gruppenführer,
  2. der informelle Gruppenführer,
  3. der Spezialist,
  4. das schwarze Schaf. (Vergl. K. 6.1.4., S. 154ff)

- Die Position des Gruppenführers ist die exponierteste und wurde bestimmt durch dessen Beitrag zur Erreichung des Gruppenzieles(Lernziel) und des Gruppenbestandes (Integration). (Vergl. K. 6.1.5., S. 159ff)

Die Positionen der Gruppenführer und der Spezialisten in der Arbeitsgruppe und der Klaßgruppe waren nur selten überwiegend durch die Sympathie bestimmt, die der einzelne in der Bezugsgruppe genoß, sondern weitmehr von deren sozialer und fachlicher Leistungsbereitschaft.

- Die Integration der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen entwickelte sich bedeutend positiver als in den Kontrollklaßgruppen. (Vergl. K. 6.1.6.,S.174ff)

Das Fehlen angemessener sozialer Lernbedingungen wirkte offensichtlich negativ auf die Entwicklung der Integration in den Kontrollklaßgruppen; auffällig war vor allem unter dem Aspekt der Integration die Hereinnahme nicht gelöster außerschulischer Konflikte in den schulischen Bereich.

Die Leistungsbeobachtungen weisen folgende Tendenzen im technischen Zeichnen auf:

- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen erreichen ein höheres Leistungsniveau. (Vergl. K. 6.2.2.1., S. 190ff)
- Im Paarvergleich (auf der Basis der Testergebnisse) zeigen die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler wesentlich bessere Leistungsergebnisse. (Vergl. S. 194ff)
- 'Gute' Leistungen wurden nur von den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schülern erreicht. (Vergl. S. 192)
- GRUPPENARBEITSUNTERRICHT in leistungsheterogenen Gruppen bedeutet keine Hemmung der Leistungsbereitschaft der Schüler mit 'guten' Testleistungen. (Vergl. S. 194)
- Im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführte Schüler mit 'schlechten' Testergebnissen erbringen bessere Leistungen als die vergleichbaren Schüler der Kontrollklaßgruppen. (Vergl. S. 195ff)
- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Arbeitsgruppen streben ein 'idealtypisches' Leistungsniveau an, mit einer der Gruppenstruktur angepaßten Leistungsdifferenzierung. (Vergl. K. 6.2.2.4. S.198ff)

In der werkpraktischen Unterweisung konnten folgende Tendenzen beobachtet werden:

- Die Leistungsbeurteilungen unter 'normalen' Bedingungen weisen keine bedeutsamen Leistungsunterschiede in den Klaßgruppen auf; es konnte die Tendenz der zur Anhebung der Leistungsbewertungen durch die Lehrer in den Kontrollklassen nachgewiesen werden.(Vergl.S.202ff)

Unter den Bedingungen der 'Prüfung' wurden folgende Tendenzen sichtbar:

- Die 'Prüfleistungen' der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler sind höher als die der Schüler in den Kontrollklassen. (Vergl. K. 6.2.3.3., S. 209ff)
- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler zeigten die Tendenz, 'mangelhafte' Leistungen zu vermeiden. (Vergl. S. 213)

- Die Leistungsergebnisse werden durch die Arbeitsvorbereitung wesentlich beeinflußt.(Vergl. S. 211)

- Die Leistungssteigerung im Verlauf der Untersuchungszeit war bei den im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schülern größer als bei den Schülern der Kontrollklassen. (Vergl. S. 214)

Ein Vergleich der Leistungen im technischen Zeichnen mit den Leistungen in der werkpraktischen Unterweisung ergibt (vergl. K. 6.2.4., S. 215ff):

- Die Leistungen der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler weisen nur geringe Bewertungsdifferenzen auf.

Die Leistungsdifferenzen bei den Schülern der Kontrollklaßgruppen müssen als bedeutsam bezeichnet werden.

- 'Gute Schüler weisen in beiden Regionen vergleichbar gute Leistungen auf.

- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler verbessern im Verlauf des Unterrichtsjahres ihre Leistungen gegenüber den Schülern der Kontrollklassen vor allem im technischen Zeichnen.

Das Arbeitsverhalten wurde unter dem Aspekt der Einhaltung von Arbeitsanweisungen im Bereich des technischen Unterrichts gemessen und auf der Basis der"Richtlinien für die Lehrlingsbeurteilung" der Firma Krupp beurteilt.
Da ein Vergleich der Verhaltensbeurteilungen geplant war, wurden nur die Internatsschüler beurteilt und diese Ergebnisse mit den Beurteilungen der Ausbilder in den Ausbildungsbetrieben der Firma Fried. Krupp verglichen (den Ausbildern war nicht bekannt, daß ihre Beurteilungen in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden).

Die Bewertungen der Einhaltung von Arbeitsanweisungen (vergl. K. 6.3.1., S. 221ff) zeigt folgende Tendenzen:

- Die Schüler der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Gruppen halten die Arbeitsanweisungen bedeutend besser ein als die Schüler der Kontrollklassen; die Internatsklaßgruppen nähern sich dem Zustand der absoluten Einhaltung der erteilten Arbeitsanweisungen. (Vergl. S. 223ff)

- Die Unfähigkeit Arbeitsanweisungen einzuhalten war gekoppelt mit schlechten Leistungen im technischen Zeichnen. (Vergl. S. 224f)

Die nicht standardisierte Verhaltensbeurteilung nach vier Monaten werkpraktischer Unterweisung, zeigte deutlich eine bessere Beurteilung der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler. Den Werkstattlehrern fiel insbesondere auf:

- Die Arbeitsvorbereitung führt zu erhöhter Selbständigkeit der Arbeitsgruppen.
- Die Schüler arbeiten für fehlende Gruppenmitglieder mit, ohne davon besonderes Aufheben zu machen.
- Die Aufgaben werden innerhalb der Gruppe besprochen.
- Die Kommunikation sind weitgehend sachbezogen.
- Streitigkeiten wurden nicht beobachtet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Aktivitäten der im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler im Hinblick auf das Gruppenziel (Leistung) deutlich größer war als in den Kontrollklassen. (Vergl. K. 6.3.2.2., S. 229f)

Die Beurteilungen der Ausbilder der Krupp- Ausbildungsbetriebe, ergänzt durch eigene Beobachtungen, lassen folgende Aussage zu:

- Mit der Veränderung der Lernsituation veränderte sich das Arbeitsverhalten der Vpn.; ein autoritärer Führungsstil, gekoppelt mit 'Vorlesungen', führte zu mangelndem Interesse an der Arbeitsvorbereitung.
- Außerhalb des üblichen Kontrollsystems (Aufsicht) bilden sich Gruppen, die aufgrund der räumlichen Gegebenheiten die gestellten Einzelleistungen nicht erbringen können.
- Die Ausbilder fühlen sich überfordert.
- Die Ausbilder bejahen eine Ausbildung lernbehinderter Jugendlicher, wünschen jedoch deren Eingliederung in 'normale' Ausbildungsgruppen.

Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT angestrebte REHABILITÄTION der Lernbehinderten vor deren Eintritt in eine berufliche Ausbildung entspricht den Wünschen der Ausbilder; die Problematik des Ausbildungssystems, insbesondere des Führungsstiles und der Produktionsform sind allgemeiner Natur und bedürften einer grundlegenden Reflektion. (Vergl. S. 230f)

Die standardisierte Verhaltensbeurteilung gegen Ende der Untersuchungszeit und der Ausbildung bei der Firma Krupp läßt bei den Internatsschülern folgende Tendenzen erkennen:

- Die im GRUPPENARBEITSUNTERRICHT geführten Schüler werden in der Berufsschule in ihrer 'Einstellung zur Arbeit besser beurteilt als die Schüler der Kontrollklasse.
- Es besteht eine Interdependenz zwischen der Einstellung zur Arbeit und der Leistungsbereitschaft.
- Die Einstellung zur Arbeit ist abhängig von der Lernsituation.
- Die betriebliche Beurteilung nähert sich der statistischen 'Normalverteilung'. (Vergl. S. 235f)

- Die'Eingliederung in die Arbeitsgruppe'hängt von den Erwartungen der Bezugsgruppen ab.(Vergl. S.237f)

- Die Unterschiede in der Beurteilung des'Verstehens von Unterweisungen-zwischen den Beurteilungen der Werkstattlehrer und der Ausbilder sind hier am größten.
- Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wirkt positiv auf dieses Verhalten; dies kann als erhöhtes Interesse der Schüler an der ihnen gestellten Aufgabe interpretiert werden.
- Der 'Lernbehinderung' angemessen, ist die Beurteilung dieser Eigenschaft der Schüler bei den Ausbildern der Krupp-Ausbildungsbetriebe besonders ungünstig. (Vergl. S. 238f)

- Die Beurteilungen der 'Aufmerksamkeit und Konzentration' weisen deutliche Ähnlichkeiten mit den Beurteilungen des 'Verstehens von Unterweisungen' auf; es ist anzunehmen, daß für das Verhalten in diesem Beurteilungsbereich die gleichen Faktoren bedeutsam sind. (Vergl. S. 241f)

- Die 'Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen' wird durch die Werkstattlehrer günstiger beurteilt als durch die Ausbilder der Krupp-Ausbildungsbetriebe.

- Die Bedeutung der Motivation für die organische Leistungsbereitschaft findet ihren Ausdruck in der beobachteten Geschicklichkeit.(Vergl. S. 242f)

- Die schulische Beurteilung der 'Übungsfähigkeit des Handgeschicks' war bedeutend besser als die der Ausbilder; inwieweit hier Vorurteile eingeflossen waren konnte nicht eruiert werden.
- Die Ausbilder bestätigen die 'Lernbehinderung' der zu beurteilenden Jugendlichen. (Vergl. S.243ff)

- Die Beurteilung des'Ordnungsinns'verdeutlicht den sozialen Bezug dieses Faktors; im GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT geführte Arbeitsgruppen entwickeln ein gruppenspezifisches Ordnungsverhalten, das sich positiv von dem Verhalten der übrigen Schüler abhebt.
- Im schulischen Bereich wurde die Arbeitsplatzordnung eher eingehalten als in den Ausbildungsbetrieben. (Vergl. S. 245f)

Zusammenfassend kann gesagt werden:

- Es besteht die Tendenz zur Generalisierung des beobachteten Verhaltens.
- Zu kooperativen Arbeiten nicht befähigte Schüler werden in größeren Ausbildungsgruppen ein ähnlich unangemessenes Verhalten zeigen wie im GRUPPEN-ARBEITSUNTERRICHT.
- Die Verhaltensbeurteilungen in der Schule sind positiver als in den Ausbildungsbetrieben. (Vergl. S. 246ff)

Die Leitthese des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES,

> der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT wirkt positiv motivierend auf das soziale Verhalten und die Leistungsbereitschaft lernbehinderter Berufsschüler (vergl. S. 62),

wurde durch die Ergebnisse des Modellversuches bestätigt.

Pädagogischer Ausblick

Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT ist eine Form schulischer beruflicher Sozialisation lernbehinderter Jugendlicher; seine Praktikabilität konnte in einem einjährigen Modellversuch nachgewiesen werden.

Die positiven Ergebnisse im Hinblick auf die Entwicklung der Leistungsbereitschaft und des sozialen Verhaltens, bezogen auf die Erwartungshaltungen der Ausbildungs- bzw. Arbeitsgruppen, bestätigten , daß der GRUPPENARBEITS-UNTERRICHT Lernsituationen erzeugt, die den Schüler motivieren, die in teamartig kooperativen Produktionsformen erwarteten Verhaltensgrundmuster zu erlernen.

Der in der vorliegenden Arbeit erhobene Anspruch auf erhöhten Realitätsbezug des GRUPPENARBEITSUNTERRICHTES muß über den Modellversuch und dessen Reflektion hinaus zu nachstehenden Aufgaben führen:

1. Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT muß im Sinne einer Unterrichtsstrategie inhaltlich gefüllt werden; diese Aufgabe sollte bis zum Unterrichtsbeginn in der genehmigten Berufsgrundschule für Lernbehinderte in Essen (Sommer 1973) erfüllt sein.

2. Eine längerfristige Erfolgskontrolle muß durchgeführt werden,
   a) im Hinblick auf die schulische Bewährung der Unterrichtsstrategie,
   b) im Hinblick auf die Bewährung der im GRUPPEN-ARBEITSUNTERRICHT geförderten Jugendlichen in der Ausbildungs- bzw. Betriebspraxis.

3. Die zu entwickelnde Berufsgrundschule für Lernbehinderte im Berufsfeld Metall muß im Sinne der Chancengleichheit dem technisch begabten lernbehinderten Jugendlichen den Zugang zu einer seinen Dispositionen angemessen beruflichen Ausbildung öffnen; ein 2. Bildungsweg für Lernbehinderte mit dem Ziel des sozialen Aufstiegs über die berufliche Ausbildung muß als Fernziel gesehen werden.

GRUPPENARBEITSUNTERRICHT ist Ziel und Weg unter dem Aspekt der REHABILITATION lernbehinderter Jugendlicher über eine Berufsgrundbildung.

Statistischer Anhang

Inhalt

	Seite
Diagramm 22: Leistungsbewertungen des Projektes I (Überprüfung der Werkstattlehrerbewertungen durch das Lehrerteam)	268
Ergebnisse der Befragung von 32 Entlaßschülern über ihre bisherigen Arbeitssituationen	269
Bewertungslisten (Vordrucke)	270
Auszug aus der "Interpretation" der Handanweisung zum Leistungsprüfsystem (LPS) von W. HORN	272
Die Testbatterie der Krupp-Eignungsuntersuchung	273
Medizinischer Befundbogen	274
Berufswünsche in der Voruntersuchung	275
Lehrprogramm: Mein Zuhause (Erfassung der Berufswünsche zu Beginn der Untersuchung)	276
Beispiel: Bewerbung aufgrund einer Zeitungsanzeige	277
Beispiel: Entwurf einer Stellenanzeige	278
Fragebogen des 2. soziometrischen Tests	279
Aussagen zum Fleiß der Gruppenmitglieder	280
Positionen der Namensschilder am Wandschrank	281
Protokoll der Werkstattlehreraussagen zu der Frage: "Wer ist nach ihrer Meinung im Bereich der Werkstatt in den einzelnen Gruppen führend und wodurch zeichnen sich diese Schüler aus?"	282
Beurteilungskriterien und deren Verteilung bei der Beurteilung der Gruppenführer	285
Kernsätze zu den Fragen: Was ich von einem Gruppenführer erwarte und .. der Schülervertretung erwarte	286
Klaßgruppen Soziogramme (2. soziometrischer Test) unter dem Aspekt der Gruppenintegration	291
Soziogramm des Schülers G/i III 10 (2. soz. Test) und dessen Leistungsposition (Schüleraussage)	293
Prüfungsarbeiten in der werkpraktischen Unterweisung	294
Bewertete Zeichnungen	301

Punkttabellen der Zeichnungsbewertungen 323

Protokolle der Werkstattlehreraussagen zum Verhalten der Arbeitsgruppen 325

Unterlagen zur Krupp-Beurteilung der Auszubildenden 342

Krupp- Beurteilungsbogen 351

Unterlagen zur Prüfung der Einhaltung von Arbeitsanweisungen 352

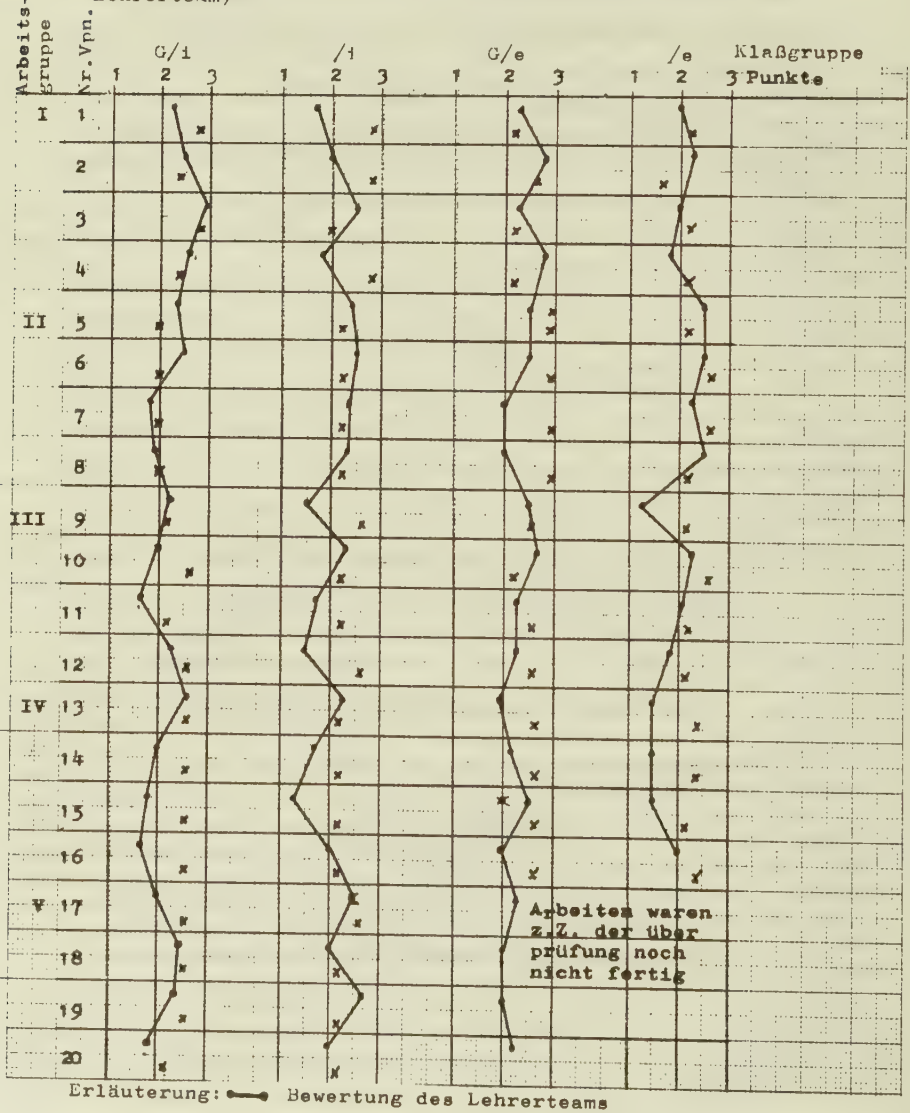
Tabellen der Wahlen und Ablehnungen beim 2. soziometrischen Test 370

Tabellen der geätztn Namen beim 3. soziometrischen Test 372

Diagramm:22

Punktmittelwerte der Leistungsbewertungen des Projektes I

(Überprüfung der Werkstattlehrerbewertungen durch das Lehrerteam)



Erläuterung: —●— Bewertung des Lehrerteams

× × Bewertung des Werkstattlehrers

Ergebnisse der Befragung von 32 Entlaßschülern
über ihre bisherigen Arbeitssituationen.

Nr.	angestrebte Ausbildung/ Hilfsarbeiter	Dauer	Aussage zur Arbeits-/Ausbildungs-situation
1	Malerlehre	3Mon.	"hatte Krach mit dem Meister"
	Kupplungsb.		"ist ganz gut"
2	Chemiewerker	1Jahr	"hat mir nicht mehr gefallen, bin gekündigt worden, war 14 Tage nicht da!"
	Rohstoffh.	2Mon.	"hab mich mit dem in der Wolle gehabt..."
	Tankstelle	8Tage	"hat mir nicht gefallen, bin gekündigt worden ..."
	Getränktev.		"da bleib ich, fährste immer raus ..."
3.	Stahlvertr.		"keine Schwierigkeiten...."
4	Tankstelle		"habe keine Schwierigkeiten..."
5	Blechpresse		" es geht einigermaßen"
6	Getränkevertr.		"ich komme zurecht "
7	Getränkev.	3Mon.	"Scheiße gebaut"
	"	3Mon.	"selbst gekündigt! Ständig Überstunden "
	Glasverarb.		"da ist es toffte"
8	Klempnerl.	14Mon.	"wegen der Schule, Rechnen, Zeichnen"
	Elektrobau		"ist gut"
9	Tiefbau		"geht ganz gut weiter"
10	Druckerei	7Mon.	"Ärger mit den Älteren gehabt! Deshalb.."
	Bau		"toffte Kollegen, die Arbeit gefällt mir"
11	Karosserieb.	3Wochen	" schaffte die Schule nicht"
	Metallwerk	6 "	"ich bin nicht mehr hingegangen"
	Getränkev.	3 "	"hatte Krankenschein, da haben die mich entlassen!"
	Eisenwaren	4Mon.	"hab ich gekündigt, für 1,85 DM, ich nicht"
	Lebensmittel		"da bleib ich"
12	Autoschlosser	1Mon.	"Schlägerei mit Gesellen"
	Getränkev.	1Mon.	"war ja nur, bis ich eine andere hatte!"
	Schlosserei	10Mon.	"zu wenig Lohn"
	Ersatzteilv.	2Mon.	"war Krach"
	Schlosserei		?
13	Gartenbau	3Mon.	"weil ich ein paarmal angeschnauzt wurde"
	Schlosserei		"keine Schwierigkeiten"
14	Gartenbau		"will bleiben, komme gut aus"
15	Kfz.-Mechan.	8Mon.	"von der Firma gelöst, wurde oft angeschrieben, wenn ich mal was sagte"
	Bote		"die Vorgesetzte ist gehässig zu mir. Ich bleib, weil die Eltern das wollen!"
16	Metzger	3Mon.	"wir haben uns nicht verstanden" der Betrieb löste das Ausbildungsverhältnis.
	Bau		"da ists gut!"
17	Getränkev.	3Mon.	"Lohn war gering"
	Tiefbau		"komme gut aus"
18	Bäcker	10Mon.	"kam mit dem Meister nicht zurecht! wie soll ich das sagen, er hat ein komisches Wesen, es wurde schlimm, als ich mich

			dreimal verschlafen hatte, da gab's Krach!"
	Eisenwerk		"ist ganz gut"
19	Schlosserei		"gefällt mir da"
20	Schlosserei		"gefällt mir" will bleiben
21	Schlosserei		"ich bekomm ein Anlernzeugnis, da bleib ich"
22	Glasformerei	1Mon.	"gefiel mir nicht so"
	Leuchtenfabr.	10 "	Konkurs'
	Apparatebau		"ist ganz gut da "
23	Gebäuderein.	1Mon.	wurde gekündigt, da er Anforderungen nicht genügen konnte.
	Getränkev.	3Mon.	"konnte die Arbeit nicht leisten"
	Tapetenh.	4Mon.	zu geringer Lohn
	Bau		"ich würde gerne wieder bei (Getränkev.) arbeiten!"
24	Getränkev.	1Woche	"war zu langsam!"
	"	1Jahr	"Schwierigkeit mit dem Meister"
25	Maler	2Mon.	"Schwierigkeiten mit Betrieb"
	Druckerei	2 "	" wurde gekündigt"
	Papierhandel		"keine Schwierigkeiten"
26	Maler	1Woche	"Pleite"
	Malerausb.	5Mon.	"Schwierigkeiten mit den Gesellen, 25 über mir, das geht nicht!"
	Schrotth.	6Mon.	"Drecksarbeit"
	Motorenbau		"gutes Auskommen"
27	Schlosserei		"ist gut"
28	Schlosserei		" es geht nicht, ärgern micht, am Freitag haben sie mir einen Eimer Wasser über den Kopf geschüttet!"
29	Schreinerei	3Woch.	" die sind mit mir nicht mehr zurecht gekommen, da bin ich abgehauen!"
	Schlosserei		"da ist es gut, da bleib ich, der Meister macht alles mit!"
30	Tankstelle	6Woch.	Wegen Diebstahlverdacht gekündigt.
	"		"ist schön"
31	Malerausb.	5Woch.	"schrieh er mich an, weil ich zu spät kam, daraufhin bin ich nach Hause!"
	Getränkev.		"hab keine Schwierigkeiten"
32	Eisenwaren		"keine Schwierigkeiten, garkeine, geht ganz gut!"

Die Begründungen der befragten 32 Entlaßschüler können für die gelösten Ausbildungsverhältnisse wiefolgt geordnet werden:

- soziale (Integrations-)Schwierigkeiten hatten 7 Schüler (1, 2, 12, 15, 16, 18, 26)
- Schulleistungsschwierigkeiten hatten 2 Schüler (8, 11)

Von 28 negativen Sozialisationsprzessen, lag nach Aussage der Schüler die Ursache
- 16 x im sozialen Bereich
- 6 x im Leistungsbereich
- 4 x am Lohn
- 2 x an sonstigen Faktoren

Bewertungstabelle

je Bew. max. 3 Punkte
je Arbeitsabschnitt max. 2×3 Punkte

Bemerkung: (z.B. besonders eifrig - hilfsbedürftig)

Name

Lehrer:		Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Bewert.-Kriterien
Rohling	Schüler	S.																					Maßhalt.
	Lehrer	L																					
	Ausschuß	–																					
		S																					Parallel. Winkligk.
		L																					
T:	von ... an ... Hilfe	+																					
	von ... für Teil gef.	S																					
		L																					
Fertigteil		–																					
		S																					
		L																					
		+																					
Rohling		S																					Maßhalt.
		L																					
		–																					
		S																					Parallel. Winkligk.
		L																					
T:		+																					
		S																					
		L																					
Fertigteil		–																					
		S																					
		L																					
		+																					
Σ P. T: 1																							
Σ P. T: 2																							
Σ P. T: 3																							
Σ P. T: 4																							
Σ P. T: 5																							
ΣP																							
$\Sigma P / \Sigma T$																							
Gruppe:	ΣP_g																						
	$\Sigma P_g / N$																						

Aufgabe: II Unterstufe: Flaschenständer — Holzarbeiten

großer Träger — Teil: M1

Teilarbeiten	verantwortlich ist	Zeit von bis	Punkte S.	Punkte L.
1. Takt: Anreißen des Quadrates auf Sperrholz !	.....			
2. Takt: Aussägen der Quadrate!	.....			
3. Takt: Anreißen der Form mit der Schablone !	.....			
4. Takt: Bearbeiten der Kanten!	.....			

Auszug aus der "Interpretation" der Handanweisung zum Leistungsprüfsystem (LPS) von W. HORN (S. 24f)

Was wird nun mit den einzelnen Aufgabenreihen erfaßt? Dazu läßt sich insbesondere nach den Erkenntnissen des Faktorenanalytikers Thurstone anführen:

Aufgabenreihe	
1 + 2	Allgemeinbildung, Rechtschreibekenntnise (Verbal Factor)
3	Denkfähigkeit, Erkennen von Gesetzmäßigkeiten, relativ unabhängig von der Schulbildung (Reasoning)
4	Logisches Denken und Erkennen von Regeln, wobei Schulisches nicht ganz unwichtig ist (Reasoning)
5 + 6	Worteinfall oder Wortflüssigkeit und Initiative (Wordfluency)
7	Gedankliches Bewegen von Symbolen (Space 1)
8	Räumliches Vorstellen und Formen mit Symbolvergleich (Space 2)
9	Raumvorstellung (Space)
10	Erkennen des Wesentlichen trotz ablenkender Einzelheiten (Closure 2)
11	Umfang und schnelle Verfügbarkeit visueller Gedächtnisvorstellungen (Closure)
12	Erkennen von Unvollständigem (Closure 1)
13 + 14	Bemerken von Fehlern, Heraussuchen und Zählen von Zahlen, Wahrnehmungstempo (Perceptual Speed, Accuracy)
Arbeitskurve	
1 + 2	Schnelles Addieren (Number)
1 — 10	Gipfellage, Verlaufsform etc., siehe Pauli (1950).

Ein starker Leistungsanstieg von 1 + 2 zu 3 + 4 deutet auf eine mangelhafte Schulbildung infolge fehlender Gelegenheit oder auf geistige Uninteressiertheit, Lethargie und sofortiges Kapitulieren selbst vor leichteren Anforderungen.

Ein Abfall von 1 + 2 zu 3 + 4 läßt dagegen auf einen Abbau der geistigen Leistungsfähigkeit infolge Schlafmangels, Überarbeitung, Mißbrauch von Drogen, Trunksucht, Arterienverkalkung usw. schließen.

Solche Prüflinge, die einen gehobenen technischen Beruf ergreifen wollen (z. B. Maschinenbau, weniger Elektrotechnik), sollten besonders in den Testreihen 7—11 gute Leistungen zeigen, und zwar auch relativ zu den übrigen Aufgabengruppen, soweit sie nicht für hervorragende Stellungen in Frage kommen und deshalb überall gut sind.

Hohe Leistungen in den Prüfreihen 10—12 dürften für manche Stellungen in einer Wehrmacht bedeutsam sein (z. B. Artilleriebeobachter).

Prüflinge mit Zeichentalent und künstlerischem Interesse zeigen im allgemeinen in Aufgabenreihe 11 besonders gute Ergebnisse.

Gute Leistungen in den Reihen 12, 13 und 14 sollten von Bewerbern für Bürostellen gefordert werden.

AM der Rohwerte verschiedener Gruppen

(U = Unterstufe, M = Mittelstufe, O = Oberstufe der Berufsschule)

N	Aufgabengruppen:	1+2	3+4	5+6	7—10	11+12	13+14	Gl 1—14	Gl 1+
24	Maschinenschlosserlehrlinge (M, U)	29	47	38	81	45	33	270	9
23	Betriebsschlosserlehrlinge (M, U)	26	46	31	74	41	28	245	8
20	Elektrikerlehrlinge (M)	26	46	30	70	41	29	240	10
18	Schreinerlehrlinge (U)	23	44	31	73	39	29	240	9
17	Friseurlehrlinge (M)	26	43	34	62	39	34	237	9
27	Verkaufslehrlinge (Lebensmittel, U)	26	41	34	62	37	31	231	10
62	Volksschüler, 8. Klasse	24	41	34	66	37	29	231	7
59	Sextaner	20	44	32	60	34	27	217	8
21	Autoschlosser (U)	22	40	27	63	35	28	217	8
29	Landmaschinenschlosser (M, U)	20	40	26	66	38	26	216	7
21	Verkaufslehrlinge (Textil, U)	19	41	32	51	33	32	208	10
27	Malerlehrlinge (O)	19	40	28	53	35	30	206	8
18	Bäckerlehrlinge (M)	22	40	24	53	36	29	203	9
23	Maurerlehrlinge (U)	17	34	23	60	33	24	192	7
159	Volksschüler, 4. Klasse (Januar)	12	34	18	38	24	20	146	4
18	Ungelernte (U, M)	9	27	13	33	23	16	122	4
26	Hilfsschüler, 4.—8. Klasse	4	26	10	20	10	14	80	2

Strukturbild der Eignungsanforderungen

Stufe 1

Fähigkeiten	Untersuchungsmethode	Faktor	Anforderungsniveau: weit unter Durchschnitt 1	2	unter Durchschnitt 3	Durchschnitt 4	5	6	7	über Durchschnitt 8	9	weit über Durchschnitt 10
Allgemeine Intelligenz	Denkrechenaufgaben Figurenreihen - Fortsetzen, Körperabwicklungen, Analogien	J										
Sprachlich-begriffliches Denken	Analogien	S										
Rechnerisches Denken	Denkrechenaufgaben Zahlenrechnen	R										
Formerfassung	Figurensuchen Werkzeuge vergleichen	F										
Raumvorstellung	Körperabwicklungen	K										
Technisches Verständnis	Figurenreihen-Fortsetzen Technischer Bildtest	T										
Koordination der Hand- und Fingerbewegung	Drahtbiegen I und II	H										
Aufmerksamkeit und Konzentration	Listenvergleich	A										

Medizinischer Befundbogen   Essen, am 3. Okt. 1968

Name:.....p......nn...   Berufsschulklasse:
Vorname: Bernd.........   entlassen aus: S/V, Klasse:
geb.: 25.10.53 Alter: 14.11.   Vater: lebt/~~verst.~~ ....
Wohnung: E.-West........   Mutter: lebt/~~verst.~~ ....
Hornbergerstr. 3.   Eltern: leben zus. / ~~gesch.~~
Geburt: ehelich/vorehelich   ~~Stief-vater/mutter~~

Familienvorgeschichte: Schwere krankheiten:........................
....
Todesfälle:..............................
....

Eigene Vorgeschichte: warum zur Sonderschule:..................
....
Schwere Krankheiten ....
Geburt:.... ....

Sport: ja/~~nein~~   Club: ja/~~nein~~
Art : Fußball...........   Name: Bestobell BAC (West)
Verein: ~~ja~~/nein ....

Körperbau (Kretschmer): lept./athlet./pykn.
Akzeleriert: ja/nein   Äßerer Eindruck: kindlich
pubescend
adoleszent
reif
wirkt wie: 17

Größe: 172 cm
Gewicht: 62 kg
Brustumfang: ... cm

Vitalkapazität: 4000 cm³
Handkraft: links: 43 Kg
rechts: 46 kg
Rumpfstrecker : 125 kg
U.schenkelstr.: r: 56 kg
l. 60 kg   330 kg

Sehvermögen.	r	l
Ohne Brille	1,0	1,0
mit		

Hörvermögen: r.:
l.:
Farbunterscheidung:

	RR	Puls	
Ruhe	110/70	84	21
	110/70	116	29
	110/70	88	22
	110/70	80	20

80

Herz:
Lunge: } o.B.
Leib:

Stimmbruch vollender: ja/nein

Behaarung: Gesicht: } beginnend
Axel :
Schambeh: ja

Außeres Genital : kindliche -beginnend- leicht-deutlichvergrößert erwachsen

Pollution: ja/nein

Urteil:..

Haltungsschwäche

6 cr li. unten Kariös

Berufswünsche in der Voruntersuchung
Ergebnis einer Befragung von 37 Entlaßschülern der Berufsschule (Oberstufe), durchgeführt am letzten Schultag.

d. Schüler	Arbeitsstellen in 3 Jahren	Branche, in welcher der Schüler z.Z. arbeitet: Metallerarbeit.	Holzverarb.	Bau	Maler	Lebensmittel	Beifahrer + Fahrer	sonstige	angestrebter Ausbildungsberuf: Metallverarbeitung	Schreiner	Maler	Maurer	Fensterputz	Tankwart	Bäcker	Kaufmann	Kfz.-Fahrer	kein	strebt Veränderung der Arbeit an	strebt keine Veränderung an
1	1					x										x			x	
2	1							x									x		x	
3	1						x		x										x	
4	2				x							x								x
5	1							x									x		x	
6	1	x							x											x
7	7						x										x			x
8	1						x		x											x
9	1							x									x			x
10	2						x										x			x
11	4		x														x		x	
12	4				x															
13	4		x														x			x
14	1						x										x		x	
15	1							x	x											x
16	2	x							x										x	
17	5	x							x										x	
18								x		x									x	
19	3	x													x					
20	1							x									x			x
21	1						x										x		x	
22	2						x							x						
23	2						x										x			x
24	1	x							x										x	
25	5						x										x		x	
26								x	x										x	
27	2							x					x							
28																	x			
29	5	x															x		x	
30	2							x									x		x	
31	2				x												x			
32	4						x										x			
33	1			x						x									x	
34	1							x									x			
35	1	x							x										x	
36	1		x														x			
37	3						x										x			x
Σ	76	7	3	1	3	1	11	10	9	1	1	1	1	1	1	1	9	11	17	11

MADE IN GERMANY
A4 210x297 mm

Lehrprogramm: Mein Zuhause Datum:..... Gruppe:.....
Blatt: 1 Name: .....
.....

Damit wir einander kennenlernen, fülle bitte diesen Bogen aus! Beachte genau die Fragen! Falsches streiche durch!

Familienname:..... Vorname:.....
Geburtsdatum:..... Geburtsort:.....
Entlassen aus der Volksschule am .....Klasse
Ich wohne:..... Ich bin .. Jahre alt
.....
.....
Mein Vater lebt/ ist verstorben. Meine Mutter lebt/ ist verstorben

Mein Vater/ Stiefvater/Pflegevater ist:.. Jahre alt,
Name:..... Geburtsdatum:.....
Mein ..... wohnt:.....
.....
Mein Vater ist ....., er arbeitet als .....
bei der Firma:..... in .....
Mein Vater war früher als ..... tätig und ist
gelernter: .....
Ich glaube, mein Vater verdient ..... DM im .....

Anschrift d. Mutter: ..... Alter:.. Jahre
.....
.....
.....
Meine Mutter arbeitet .....
.....

Ich habe .. Geschwister, sie sind alt: .....
Verheiratet sind: .....
.. Geschwister leben noch bei Vater + Mutter.
Wir leben zu Hause mit .. Personen in .. Zimmern
Zähle die Zimmer auf: Küche, ...
.....
Unser Auto ist ein .....
ich möchte am liebsten einen .....
denn .....

Lehrprogramm: Mein Zuhause Datum:..... Gruppe:.....
Blatt: 2 Name: .....
.....

Ich bekomme jetzt im Monat .. DM Taschengeld,
das sind in der Woche .. DM " !

Vor meiner Entlassung aus der Volksschule bekam ich
von ..... im Monat ... DM Taschengeld.
Ich weiß noch, daß ich mit .. Jahren das erste Taschengeld
bekam. es waren .. DM im .....
Ich meine, ein Junge in meinem Alter sollte .. DM
Taschengeld im Monat bekommen, dann könnte er davon
.....
.....

Du warst sicher froh, als Du aus der Volksschule
entlassen worden bist! Ja? .....
Jeder Junge muß dann überlegen, was er einmal im Leben
werden will! Das hast Du bestimmt auch getan!
Schreibe bitte, was Du werden willst und wie Du Dir den
Weg dahin vorstellst!

Ich möchte gerne .....
.....
.....
.....
Vater meinte, ...
.....
Mutter sagte: .....
.....
Auch ..... riet mir, ...
.....
Was ich jetzt tue, ist .....
.....
.....

Detlef

29.11.68

Wir suchen für Nah- und Fernbaustellen

Obermonteure
A- und E-Schweißer
Rohrschlosser
Installateure

bei leistungsgerechtem Lohn.

Vorstellung erbeten nach vorheriger telefonischer Vereinbarung, auch samstags.

Josef Haakshorst
Rohrleitungs-GmbH
Essen-Altenessen, Grünstraße 10, Tel. 29 06 51

Ich suche Arbeit als Rohrschlosser!
Meine Bewerbung um eine Arbeitstelle erfolgt auf eine Zeitungsanzeige hin, die am 16.11.1968 in der WAZ-Westdeutsche Allgemeine stand.
Der Betrieb, in dem ich arbeiten möchte, ist:
Josef Haakshorst Rohrleitungs-GmbH
Essen-Altenessen, Grünstraße 10,
Ich werde mich telefonisch bewerben!
Telefonnummer: 290651

Zwei Beispiele für Vorbereitungen von 'Stellenanzeigen'

Günter [illegible]

Essen, am 21.3.69

Stellenanzeige
Suche Arbeit als Elektriker
habe Erfahrung als Elektroschweißer
Alter 16, ledig.
Angebote an die WAZ
Preis: 5,30 DM

11 · 0,30 DM
0
330
5,30 DM

[illegible]

Essen, am 2.

Stellenanzeige

Suche Arbeit als Autoschlosser
habe Erfahrung als Schlosser
Alter 16, ledig
Angebote an die WAZ

Preis: ~~16 · 0,30~~ 4,80 DM

Name: Theo. Kolb......... U.-Tag: Freitag   Datum: 13.12.68...

Vorschluge der Schüler zur Planung
der Arbeitsgruppen bei der
Fertigung des 2. Werkstückes!

Ich möchte in der 4er- Gruppe zusammenarbeiten
mit: 1. Wallis...... Grund: Er arbeitet gut.........
2. Haltbauer... Grund: Er ist sehr still bei der Arbeit.
3. Engelhart.... Grund: Er arbeitet gut..........

Die Gruppe, mit der meine
Gruppe zusammenarbeitet
sollte bestehen aus:
1. Hein.......... Grund: Er arbeitet gut mit..
2. Grünhage..... " : Er arbeitet gut mit..
3. Holtmann.... " : Er arbeitet gut mit..
4. Rütschlin.... " : Er arbeitet gut mit..

Nicht zusammenarbeiten werde
ich mit: Ross, Dorka, Kirren-..
brock, Werle, Krub......

Mir ist es lieber, wenn das
Werkstück: ~~von mir allein~~ - ~~von 4 Schülern~~ - von 8 Schülern
hergestellt wird!
Grund: Mit 8 Schülern werden
wir schneller fertig.
....

Name: Dié[illegible] U.-tag Freitag

Vorschläge der Schüler zur Planung

der Arbeitsgruppen bei der

Fertigung des 2. Werkstückes

Ich möchte in der 4er-Gruppe zusammenarbeiten

mit: 1. Mallis Grund: zuverlässig + fleißig

2. Jansen Grund: zuverlässig + fleißig

3. Reiniger Grund: zuverlässig + fleißig

4. .....

Die Gruppe, mit der meine

Gruppe zusammenarbeitet

sollte bestehen aus:

1. Werner Grund: .....

2. Siltenacht .....

3. Stasching .....

4. Dietrich .....

Nicht zusammenarbeiten werde

ich mit : .....

.....

Mir ist es lieber,

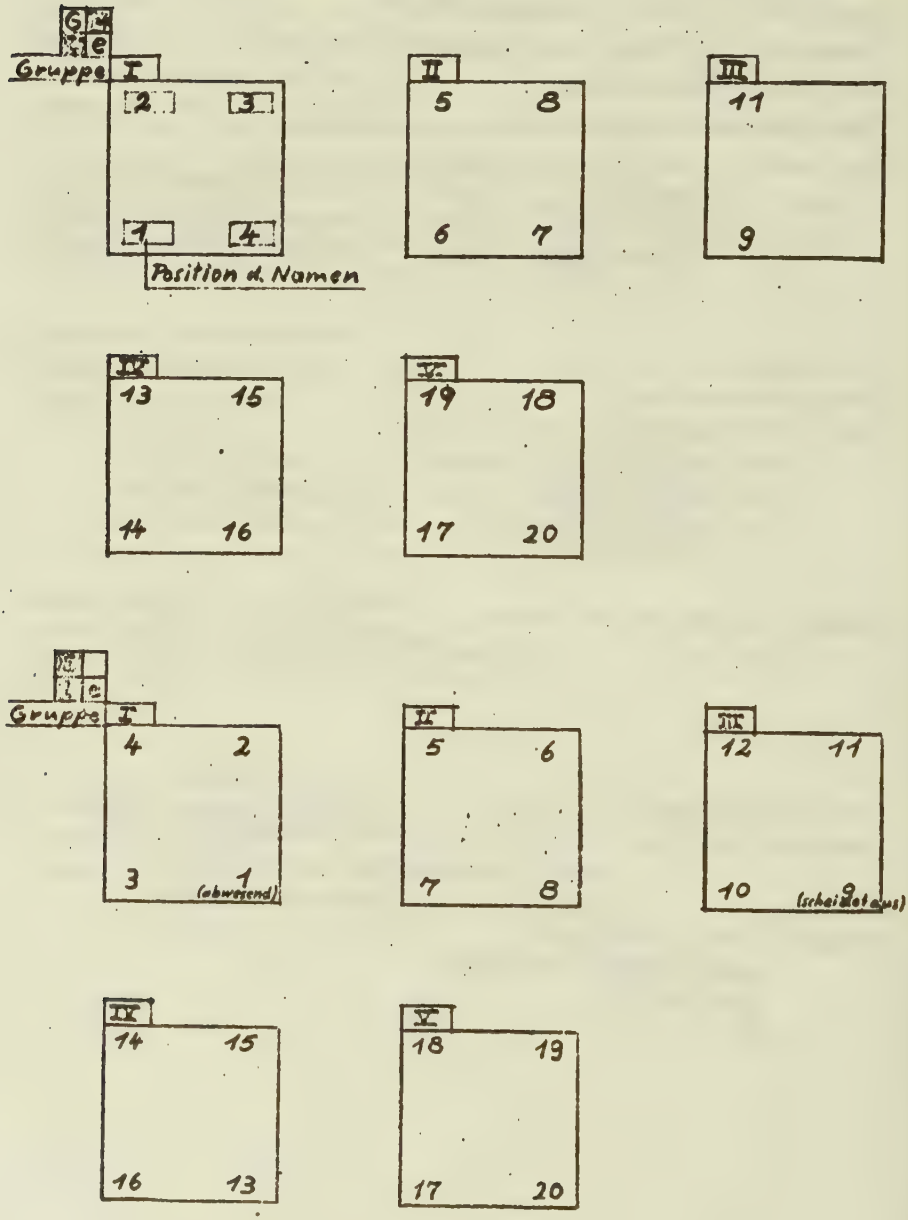
wenn das Werkstück: von mir allein hergestellt wird

von 4 Schülern,

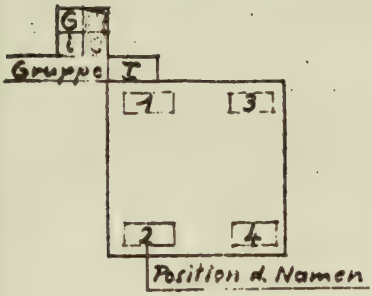
von 8 Schülern hergestellt wird!

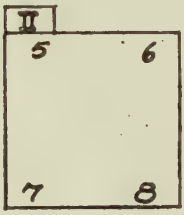
Grund: Dann kann ich auf mich allein gestellt.....

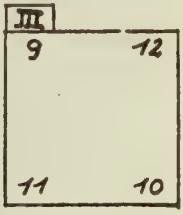
Positionen der Namensschilder am Wandschrank (externe Schüler)

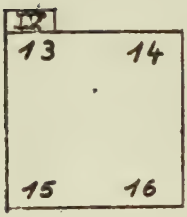


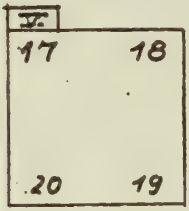
Positionen der Namensschilder am Wandschrank (Internatsschüler)

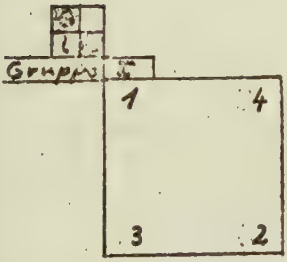


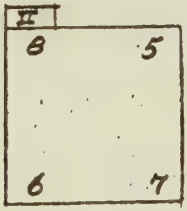


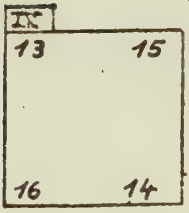


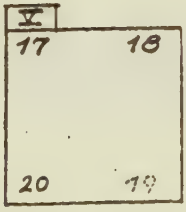












Protokoll der Werkstattlehreraussagen zu der Frage:
"Wer ist nach ihrer Meinung im Bereich der Werkstatt in den einzelnen Gruppen führend und wodurch zeichnen sich diese Schüler aus?" (27.2.69)

Gruppe	Wl. der Holzwerkstatt	Wl. der Metallwerkstatt
G/iI 1 2 3 4	1 unbedingt, hat sich aus der ganzen Schülerzahl als so prägnant und geistig in seiner Reife überlegener Mann herausgestellt, daß er von allen Schülern akzeptiert wird und unangefochten in seiner Gruppe aus seiner Fairnes und seinem ganzen Charakter heraus da der geeignete Mann ist. Er ist ein Souverän.	1,hat eine bescheidene und stille Art, aber zwingend, die anderen mitreißend durch seine Art und Weise. Ein hervorragender Führer.
G/iII 5 6 7 8	5 macht es, 6 möchte 5 die Führung streitig machen. Es ist eine Gruppe, die noch etwas zerstritten ist. 8 könnte sich noch herausarbeiten, ist sehr korrekt,hat ein wunderbares Verhalten gegenüber dem Werkstattlehrer, fragt höflich bestimmt, ist selbstsicherer geworden. Wenn die Gruppe ihn mal akzeptiert, könnte er eine Führerfunktion übernehmen.	5 ist führend, wird anerkannt. Ist gleichwertig in der Leistung mit 6 und 7.
G/iIII 9 10 11 12	12 führt unbedingt wegen seiner geistigen und körperlichen Überlegenheit.	12 führt, 9 ist als Gruppenführer von 12 verdrängt, 9 erkennt das an. 10 und 11 erkennen 12 als Führer an.
G/iIV 13 14 15 16	13 ist fast ähnlich souverän wie 1.	13 wird als Boß akzeptiert, ich meine, daß 16 der Tüchtigste ist. 16 akzeptiert 13 als Boß. 13 steuert die Gruppe.
G/i V 17 18 19 20	17 führt die Gruppe, 18 besitzt die Fähigkeit und würde es auch gerne machen. Die Führerposition ist noch nicht ganz geklärt.	17 ist führend, er wird von der Gruppe anerkannt.

Gruppe		Wl. der Holzwerkstatt	Wl. der Metallwerkstatt
G/e I	1 2 3 4	2 führt, 1 hat sich nicht bewährt, er hat keine Funktion.	2 führt, er hat die Fähigkeit etwas zu deligieren, er ist informiert und besitzt Können. Wird von 1+3+4 als Boß akzeptiert. Seine Hilfsbereitschaft wird gewünscht. 1 kommt nicht zum Zuge.
G/eII	5 6 7 8	Eine Bestimmung des Führers ist besonders schwer, weil diese Leute sich so gleichen. 5 ist immer noch der Führer, ist in der Leistung der schlechteste, aber die Gruppe nimmt ihn noch. Alle sind mehr oder weniger selbständig, Individualisten mit ähnlichem Verhalten.	5 tritt nicht hervor, wird jedoch anerkannt, die Gruppe gleicht sich aus, sie erkennen sich gegenseitig an und arbeiten gut zusammen. 8 wäre in der Führung neben 5 möglich, er bestimmt mit, er dirigiert, gibt Anweisungen und sieht von weiten schon was nötig ist. 5 ist mehr mit sich selbst beschäftigt.
G/eIII	9 10 11 12	9 führt, er hat die besseren Fähigkeiten und kann vor allem 11 helfen.	9 führt.
G/eIV	13 14 15 16	13 führt ohne Schwierigkeiten, er ist der Intellektuelle. In der Praxis ist 13 nicht immer der erste Mann.	13 führt anerkannt. 13 ist sehr leistungsstark, steuert und hilft den anderen.
G/e V	17	17 führt, er ist der leistungsstärkste in der Gruppe. 17 ist m.E. der einzige der die Gruppe führen kann, er hat den nötigen Überblick.	17 wird anerkannt. Er ist der Tüchtigste und steuert die Gruppe.
/i I	1 2 3 4	1 wird praktisch an die Wand gespielt, gilt nur noch formal als Boß. 2 führt unbedingt, zeigt geistige Überlegenheit und wird daher von der Gruppe gebraucht.	1 wird als Boß nicht anerkannt, 2 steuert die Gruppe, 2 ist im ganzen besser im Bilde als 1.
/iII	5 6 7 8	Generell ist es ähnlich wie in der Gruppe I. 8 führt, 6 hätte m.E. mehr Format. 5 ist mir selbst als Boß nicht mehr bewußt.	5 wird von 6+7 in seiner Führungsposition bedrängt, 5 akzeptiert das, da sie besser orientiert sind. 6+7 haben bessere Auffassungsgabe. 5 ist nicht der Boß.

Gruppe		Wl. der Holzwerkstatt	Wl. der Metallwerkstatt
/iIII	9 10 11 12	9 führt, halte es für die richtige Lösung. 9 ist sympathisch. 12 ist sehr still, vom Habitus her nicht beliebt, 10 hat die Qualität nicht.	9 ist anerkannter Boß.
/iIV	13 14 15 16	13 ja, wird aber durch 15, der sehr ehrgeizig ist, in den Schatten gestellt. 15 möchte gerne der Boß sein. Sein Verhalten führt offensichtlich zu Streitigkeiten innerhalb der Gruppe. 13 wird von 14+16 als Boß anerkannt.	13 wird nicht so akzeptiert, die Gruppe ist rauh, 14 tut sich durch großen Mund hervor. 14+15 erkennen 13 nicht an. 13 hat eine ruhige Art. 16 ist böswillig. Ich kann keinen Boß nennen, die Gruppe arbeitet zusammen, aber aneinander vorbei, weil keiner den Boß anerkennt.
/i V	17 18 19 20	18 würde ich als Boß vorziehen, weil er handwerklich gut ist. Vom Handwerklichen her steuert 18. Die anderen orientieren sich an ihm, ohne daß er Anweisungen gibt.	17 ist der akzeptierte Boß.
/e I	1 2 3 4	1 läßt 4 im Hintergrund steuern, behauptet jedoch seine Position als Gruppenführer. 4, vergleichbar mit 14, leitet. 4 tut sich schwer zu 1.	1 führt, trotzdem er sehr vorlaut ist.
/e II	5 6 7 8	5 führt, er ist der rechte Mann. 7 ist zu ruhig, 8 kommt nicht in Frage.	5 wird anerkannt, 6+7+8 sind sehr ruhig.
/eIII	9 10 11 12	12 führt, er kann die anderen mitbeeinflussen, 11 ist uninteressiert.	9 wurde anerkannt, 10 hat die Gruppenführung an sich gerissen. 11 steht in Führungskonkurrenz zu 10, er ist fähig anzuleiten und zu beobachten, ich glaube, 11 führt.
/eIV	13 14 15 16	13 ist formal der Boß. 14 käme noch in Frage, er dirigiert und spinnt die Fäden, er koordiniert die Arbeit.	14 ist anerkannter Gruppenführer. 14 hat Überblick und reißt die Gruppe mit.
/e V	17	18 führt zeitweise, wenn 19+20 ihn anerkennen, 17 ist unfähig, möchte aber gerne Boß sein. 17 kann sich gegen 18 nicht durchsetzen.	Die Gruppe ist zerstritten, ich kann nicht sagen, wer führt. Zeitweise ist es 18, der auch der Fähigste in der Gruppe ist.

Beurteilungskriterien der Werkstattlehrer im Hinblick auf die Positionen der Gruppenführer in den Arbeitsgruppen.

Gruppenführer	Holzwerkstatt					Metallwerkstatt				
	Überlegene werkpraktische Leistungsfähigkeit	Verständnis der Arbeitsanweisung	Vermögen, die Gruppe zu leiten	Kontaktfähigkeit	geistig-körperliche Reife	Überlegene werkpraktische Leistungsfähigkeit	Verständnis der Arbeitsanweisung	Vermögen, die Gruppe zu leiten	Kontaktfähigkeit	geistig-körperliche Reife
G/i										
I 1			x		x			x	x	
II 5			x			x				
8				x						
III 9										
10										
11										
12					x					
IV 13			x					x		
14										
15										
16						x				
V 17										
18			x					x		
19										
20										
G /•										
I			x			x	x	x		
II	x			x		x		x x	x	
III	x x							x x		
IV	x x		X		x	x x		x x		
V	x		x x			x		x x		
/i										
I			x x		x		x x	x		
II			x x				x			
III				x						
IV			x x	x					x	
V	x		x x							
/•										
I			x x					x		
II			x x						x	
III			x x					x x		x
IV	x		x x				x	x x		
V			x			x		x		

	Was ich von einem Gruppenführer erwarte:	..der Schülervertretung erwarte:
G/i 1		
2	..daß man sich mit ihm gut verstehen. daß er (un)parteiisch und gerecht ist.	daß man bei der SV. was lernt und sich gut mit ihnen versteht.
4	Der Gf.muß sich für seine Gruppe einsetzen. Er muß in seiner Gr.für Ordnung sorgen.Er muß ein guter Kamerad sein.	daß sie dafür sorgen, daß die Schüler sich ordentlich aufführen und immer gut mitarbeiten und daß bei der Arbeit Ruhe herrscht.
5	Daß er ein Vorbild der ganzen Gr. ist und die Gr. leitet. Er ist verantwortlich für das Tuen seiner Gr. Er soll die Gruppe intakt halten daß die Arbeit gut und schnell verläuft.	Daß sie alle Sachen, die nicht in Ordnung sind, in Ordnung bringt, Unstimmigkeiten regelt und aufpaßt, daß alles geregelt verläuft.
6	Der Gf. muß ein Beispiel der Gr. sein.Er muß die anderen am meisten bei der Arbeit unterstützen. Er kann in der Unterrichtsstunde befehlen und bestimmen. Der Gf. darf niemals einen Gruppenangehörigen schlagen.	Die SV. muß immer was Neues auf den Tisch bringen. Sie muß die Aufgaben die sie stellen, selbst lösen können.
7	Der Gf. muß gerecht sein, er muß die Verantwortung für die Gr. tragen	Die SV. muß mit dem Lehrer verhandeln.
8	Er soll Ordnung in der Gr. halten. Er soll Streit mildern. Er soll seine Gr. halten aber nicht Hauptmann spielen.	Sie soll die Interessen der Schüler vertreten.
9	.. daß er für die Gr. sorgt und über ihr steht.	.. daß sie die Erwartungen der Lehrer erfüllt und sich durchsetzt.
10	..daß er über mir steht und für Ordnung und Ruhe sorgt.	. daß sie dafür sorgt, daß das Haus in Ordnung gehalten wird.
11	Ein Gf. muß immer auf zack sein und darf nicht schlafen. Er muß dafür sorgen, daß der Tisch sauber gehalten wird. Er muß die Hefte und Bücher wegbringen.	.., daß sie Streit schlichtet und nicht meckert wenn man sich im Haus aufhält.
12	.. daß er die anderen antreibt, daß er für Ruhe und Ordnung sorgt. Der Gf. müßte besser sein als die anderen!	.,daß sie sich für die anderen einsetzt.

G/113 .. daß er den anderen aus seiner Gruppe hilft, daß sie ihre Arbeit richtig machen. Daß er ihnen das sagt, was er weiß, z.B. beim Zeichnen. .. ..
Aber auch die anderen der Gruppe müssen dem Gf. helfen.

14

15 Der Gf. muß der Gruppe bei Fehlern helfen und ein bischen helfen, daß derjenige mit den anderen gleich vorankommt.

Sie soll gute Vorschläge und vernünftige Ideen haben.

16 Gf. soll gemeinschaftlich mit den anderen Kameraden arbeiten und wenn nötig, auch den anderen helfen. Der Gf. kann auch Besprechungen mit den Kameraden abhalten.

Sie soll sich möglichst gut mit den Kameraden verstehen und gut aufpassen, daß in der Schule Ordnung ist.

17

daß sie nicht jeden Freitag das gleiche vorschlagen. Es wäre auch gut, wenn wir hin und wieder mal einen Aufsatz .... schreiben. Daß sie auch nicht zuviel am Tage aufgeben.

18 .. daß er uns ein Vorbild ist. Er soll die Sachen aus dem Schrank holen .....

Die SV soll dem Lehrer mithelfen, daß der Lehrer sich nicht so anstrengen braucht.
Sie soll vorschlagen, was wir machen könnten.

19 Daß der Gf. die Mappen und Hefte holt und sich dabei etwas beeilt, damit die Kameraden nicht warten müssen.
Wenn die Zeichnung oder das Werkstück noch nicht richtig klappt, soll er mir dabei helfen.

	Was ich von einem Gruppenführer erwarte:	... der Schülervertretung erwarte:
G/e 1	daß er seinen Leuten hilft. Er soll über die Gruppe bestimmen.	... daß er freundlich und hilfsbereit ist. Der xxx ist anständig und hilfsbereit. Er muß seine Aufgabe erfüllen und herrschen
2	Er soll ein Vorbild für die Gruppe sein. Ich erwarte, daß er für Ordnung in seiner Gruppe sorgt, daß er hilft, wenn einer nicht mehr weiter weiß	
3	... daß er uns bei der Arbeit hilft und uns die Arbeit erklärt, daß er seine Pflicht ernst nimmt.	
4	... daß er für Ordnung sorgt und die Arbeit einteilt,	Ich erwarte von den Klassenvertretern eine anständige Arbeit.
5	... daß er die Wünsche seiner Gruppe mit dem Lehrer bespricht, daß er der Gruppe Ratschläge gibt und sie zusammenhält.	.., daß sie die Meinung der Klasse vor dem Lehrer vertreten. Daß sie mit den Lehrern und den Schülern besprechen, was am Tage in der Holz- oder Metallwerkstatt gemacht wird.
6	... daß er sich für uns einsetzt, weil wir uns gut verstehen möchte ich, daß er weiter Gruppenführer bleibt.	... daß sie uns mehr vertreten bei den Lehrern .., . Sie sollen mit dem Vertrauen der Schüler zu den Lehrern gehen.
7	... daß er die Gruppe zusammenhält und die richtige Ordnung in der Gruppe schafft, denn von dem Gf. hängt es ab, ob die Gruppe bestehen bleibt oder nicht.	... daß sie mit dem Lehrer verhandeln über die Wünsche der Klasse. ...
8	... daß er sich mit dem Lehrer über die Arbeiten unterhält, daß er die Gruppe zusammenhält und daß die Gruppe sich gegenseitig hilft.	... daß sie den Lehrer in der Klasse vertreten und mit ihm über Themen sprechen. Ich erwarte, daß sie uns in guter Weise vertreten. ... daß sie die Klasse vertreten.
9		
10		
11	Er soll hilfsbereit sein, er soll der Beste sein, wenn keiner weiter weiß, soll er helfen.	
12		
13	... daß er für Ordnung sorgt, daß er die Arbeit einteilt, daß der Gf. gut mit uns zusammen die Arbeit leistet.	... daß er nicht zu spät zur Berufsschule kommt, das erwarte ich von allen 5 ... er soll für die ganze Klasse sorgen.
14	... daß er für Ordnung sorgt und die Arbeit in der Gruppe einteilt.	... für Ordnung sorgen, ... daß die Werkstücke vorher besprochen werden, ... dafür sorgen, daß der Schulhof sauber bleibt.

G/e15 ... Ordnung und Respekt. Er sorgt für Arbeitslust. Ein Gruppenführer hilft, wo der andere nicht weiter weiß

...daß er für Arbeitslust sorgt. ... daß er die Werkstücke vorher mit der anderen Klasse bespricht.

16 ... daß er einem hilft, daß er für Recht und Schutz sorgt. Er darf nicht frech und zornig sein. Ich erwarte, daß er mir hilft. Wenn ich nicht weiß wie das geht, dann soll er mir helfen.

Ich erwarte von den 5 Gewählten, daß sie das tuen, was sie für richtig halten.

17 Er soll für Ordnung sorgen, er soll dafür sorgen, daß die Arbeit zu Ende geführt wird.

18 ... Ordnung hält und daß er anderen hilft .....

19 ... daß die Arbeiten sauber ausgeführt werden. Der Gf. hat dafür zu sorgen, daß kein Material verschwendet wird, daß das Werkzeug nach Schluß an seinen Platz kommt.

20 Gf. soll immer mit gutem Beispiel vorangehen. Zu jeder Zeit hilfsbereit sein und zu seinen Männern stehen. Ein Gf. soll jeden Streit vermeiden ...

/e 1 ... daß er die Arbeit einteilt und daß er nicht von anderen Gf. aufgehetzt wird.

2 Er soll dafür sorgen, daß wir arbeiten und alles richtig machen. Er darf nicht befehlen und muß auch selber arbeiten.

3 ... daß er mitarbeitet und denen hilft, die nicht weiterkommen und daß er die Werkstücke am Schluß einsammelt und dem Meister übergibt.

4 ... daß er uns mit gutem Beispiel vorangeht und nicht so einen Unsinn macht wie wir. Wenn ein Gruppenmitglied mal aus der Rolle fallen sollte, muß er es in die Arbeit einweisen.

5 ... daß er mir zeigt, was ich machen soll und es mir erklärt.

6 ... daß er ein Vorbild für uns ist. Daß er die Gruppe zusammenhält, daß er für Ordnung und saubere Arbeit sorgt. ... daß er hilft, wenn einer nicht weiter weiß.

7 ... daß er pünktlich erscheint und die Arbeit richtig einteilt und vor allem, daß ich mich gut mit ihm verstehen kann.

8 ... daß er hilfsbereit ist und Ordnung hält.

... daß sie tuen, was wir auch tuen, daß sie bei der Arbeit mithelfen.

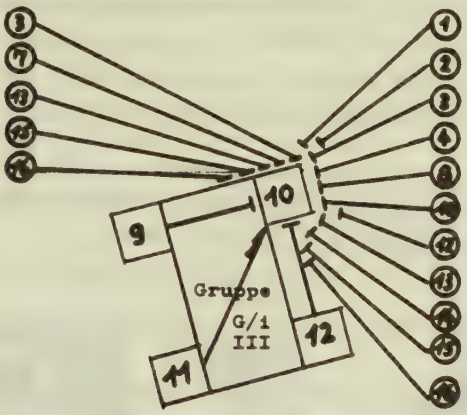
9	Er muß ordentlich und anständig sein. Der Gf. muß ehrlich und zuverlässig sein.	
10	Daß der Gf. mit den Kollegen zusammenarbeitet. Der Gf. kommt fast jeden Donnerstag zu spät.	.. daß wir in der Holzwerkstatt was zu tuen haben ...
11	daß der Gf. dafür sorgt, daß immer sauber gearbeitet wird, daß der Arbeitsplatz immer in Ordnung gehalten wird. Er soll sorgen, daß kein Streit in der Gruppe entsteht.	... daß sie dafür sorgen, daß die Klasse und der Schulhof in Ordnung sind...,daß die Sache mit dem Führerschein zu Ende gebracht wird.
12	Wenn der Unterricht beginnt und der Lehrer sagt:"Die Mappen holen!", dann ist unser Gf. am knurren und will nicht gehen. Er sollte auch seiner Gruppe helfen und nicht immer rumstehen.	... daß sie für und immer was zu tun haben.
13	.. muß ein Gf. ein anständiger Kollege sein. Er muß bereit sein, seinen Kollegen bei der Arbeit zu helfen. Seine Aufgabe ist auch für Ruhe und Ordnung zu sorgen.	
14	daß er für gute Zusammenarbeit sorgt. Daß er auch mitarbeitet und sich nicht einbildet, weil er Gf. ist, daß er garnichts machen braucht. Er soll dafür sorgen, daß die Gruppe sauber arbeitet. Er hat dafür zu sorgen, daß kein Material verschwendet wird. Er soll denjenigen helfen, die nicht so richtig mitkommen und nicht so schnell begreifen wie die anderen. Ich erwarte, daß er die Arbeit richtig einteilt.	... daß sie die Klasse in Schuß halten....Gf.sollen auch pünktlich dasein und nicht zuspätkommen. Wenn wir mal nicht weiterkommen in der Werkstatt, können sie uns mal helfen ...
15	... daß er schlau ist	
16	daß er die Gruppe zusammenhält und für Ordnung sorgt. Ich erwarte, daß der Gf. die Arbeit einteilt.	
17		
18	Ein Gruppenführer muß sehr großzügig zur Gruppe sein. Meine Gruppe arbeitet nicht immer gut zusammen, da muß ich als Gf. mit der Gruppe zusammenhalten.	
19	.. daß er sich mehr um die Arbeit kümmert....	
20	.. daß er für Recht und Ordnung sorgt, daß er was sagt, wenn einer aus der Rolle fällt	

Soziogramme der Internatsgruppen, angefertigt aufgrund der Wahlen bei der 2. Gruppenbildung (13.12.1968).

Soziogramme der externen Schülergruppen, angefertigt aufgrund der Wahlen bei der 2. Gruppenbildung (12.12.1968)

Soziogramm des Schülers G/i III 10 (2. soz. Test)

Klaßgruppe G/i = 7 Ablehnungen Klaßgruppe /i = 11 Abl.



G/i III 10 wird von 18 Internatsschülern abgelehnt,
G/i III 10 erhält nur eine positive Wahl (G/i III 11).

In der Leistungseinschätzung mittels Fragebogen, in dem die Schülermeinungen über die Leistungsfähigkeit der Mitschüler erfragt wurde, wird G/i III wie folgt eingestuft:

Item: Ich meine:Der schlechteste Werker ist .....

G/i 2, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 16 nennen G/i III 10

Item: Ich meine: Der schlechteste Zeichner ist .....

G/i 2, 3, 14, 16 nennen G/i III 10

Die Leistungsbeurteilung war auf die Klaßgruppe bezogen; die Meinungen der Klaßgruppe /i zur Leistungsfähigkeit von G/i III 10 konnte nicht uruiert werden.

Die 'schlechte' Meinung im Werker kann als Ergebnis der räumlichen Sonderung (freiwillig) von seiner Arbeitsgruppe interpretiert werden; ein Phänomen, daß im Unterricht aufgrund der Tischordnung nicht möglich war.

Prüfarbeiten der 1. und 2. Sequenz

Zwecks Kontrolle der individuellen Leistungsbereitschaft wurden während jeder Sequenz 2 Prüfarbeiten gefordert, die je nach den kontrollierten Fähigkeiten entweder in einer Holz- oder Metallaufgabe bestanden.

Die Prüfarbeiten waren stets voll programmiert und wurden ohne Lehrerhilfe durchgeführt; die erforderlichen Hilfs- und Arbeitsmittel mußten vom Schüler bestimmt und besorgt werden (soweit die Arbeitsanweisung nichts anderes verlangte), außer zur Prüfarbeit I standen den Schülern schriftliche Arbeitsanweisungen (Laufzettel) zur Verfügung.

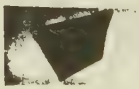
Die Fotos geben je eine mit drei Punkten bewertete Prüfarbeit wieder.

Holz I

Beschreibung siehe S. 294

Holz II

S. 295f



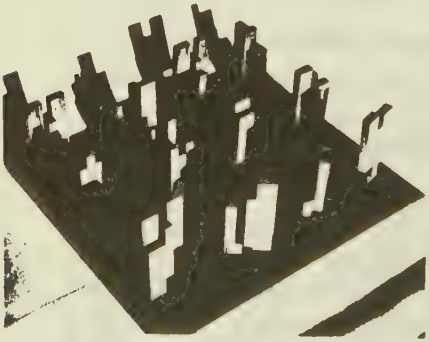
Metall I

S. 297f

Metall II

S. 300f

Prüfarbeit Holz I



Modellplatte

Aufgabe: Nach Wahl war eins der 3 Grundmodelle, die in je 4 verschiedenen Positionen auf der Modellplatte montiert waren, zu reproduzieren.
Die Arbeitsanweisung erfolgte mündlich.
Das gewählte Modell wird nach Nr. benannt und in die Bewertungsliste eingetragen.
Der Schüler bestimmt Werkzeug und Material und besorgt selbiges.
Die Fertigung erfolgt als Einzelarbeit.

Der Werkstattlehrer notiert seine Beobachtungen. Gewertet wurde

1. die Maße der 4 Leisten,
2. die Maße der 3 Abstufungen,
3. die Parallelität der Leisten.

Bewertung: ± 10/10mm = 3 Punkte
± 15/10mm = 2 "
darüber = 1 Punkt

Meßzeug: Stahlmaßstab

Prüfung: Holz II
Laufzettel

Du sollst als Prüfungsarbeit einen Teil einer Spirale herstellen!

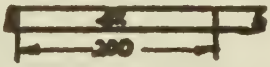
1.Teilarbeit: Herstellen der 4 Rohlinge!

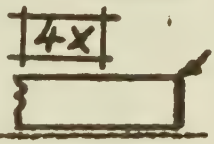
Von der Genauigkeit beim Anreißen und der Genauigkeit beim Sägen hängt die Genauigkeit des Werkstückes ab!

- 1.Takt: Reiße eine Länge von 200mm an!
- 2.Takt: Säge die angerissene Leiste ab!

WIEDERHOLE Takt 1 und 2, bis die 4 gleiche Leisten hast !!!!

- 3.Takt: feile die Sägekanten bei!





2.Teilarbeit: Herstellen der Bohrung!

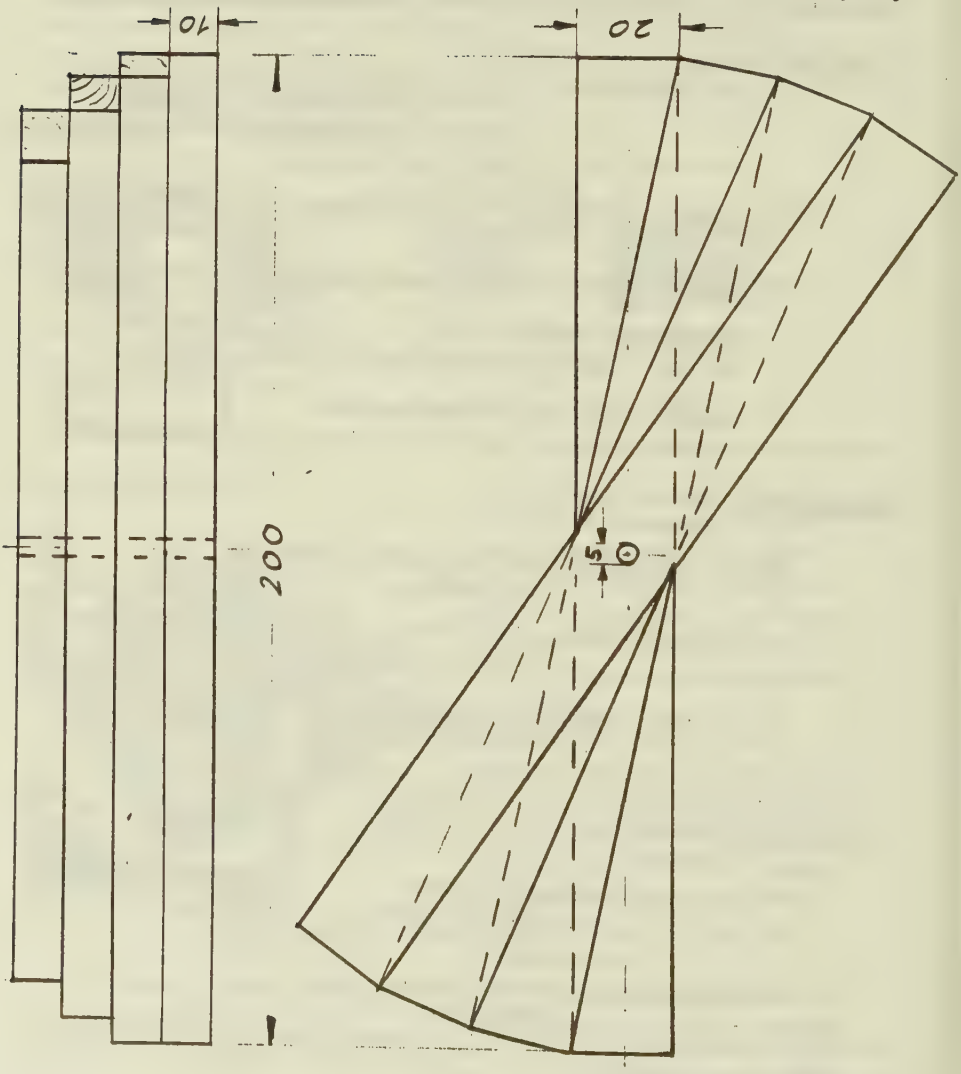
- 1.Takt: Reiße auf der breiten Fläche die Mitte an !!
- 2.Takt: Steche die Mitte mit dem Stichel vor!!
- 3.Takt: Bohre die 4 Leisten in der Metallwerkstatt mit ⌀ 6 !!!

3.Teilarbeit: Herstellen der Spirale!

- 1.Takt: Leime die Leisten nach Zeichnung oder Modell zusammen!
- 2.Takt: Beize Deine Spirale Und mattiere sie!!

Gehe zum Lehrer und laß die Arbeit bewerten!

Zeichnung zur Prüfung: HolzII(Vorlage)



Metall: Pyramide Prüfung: M I

Laufzettel: I

Du hast Deine Abwicklung so gezeichnet,
daß sie in der Werkstatt als
Arbeitsvorlage dienen kann!
Du kannst nun die Pyramide herstellen!

1.Takt: Reiße die Abwicklung
auf verzinktem Stahlblech an!

Reiß so an,
wie Du beim
Zeichnen gearbeitet hast!!

Bist Du fertig, kontrolliere
an der Vorlage!

Bewerte!

Laß Dir vom Lehrer eine Blechschere geben!

2.Takt: Schneide die Abwicklung aus !
Bearbeite die Kanten (grade)!
Kontrolliere an der Schablone!

Bewerte!

Laß Dir den nächsten Laufzettel geben!

Metall: Pyramide

Laufzettel: II

3.Takt: Kante ab: Kante "a"
\+ " "b" im Schraubstock!

Kante "c" mit der Zange!
(Vom Lehrer geben lassen!)

Drücke die Pyramide zusammen!

Kontrolle beim Lehrer!

Bewertung

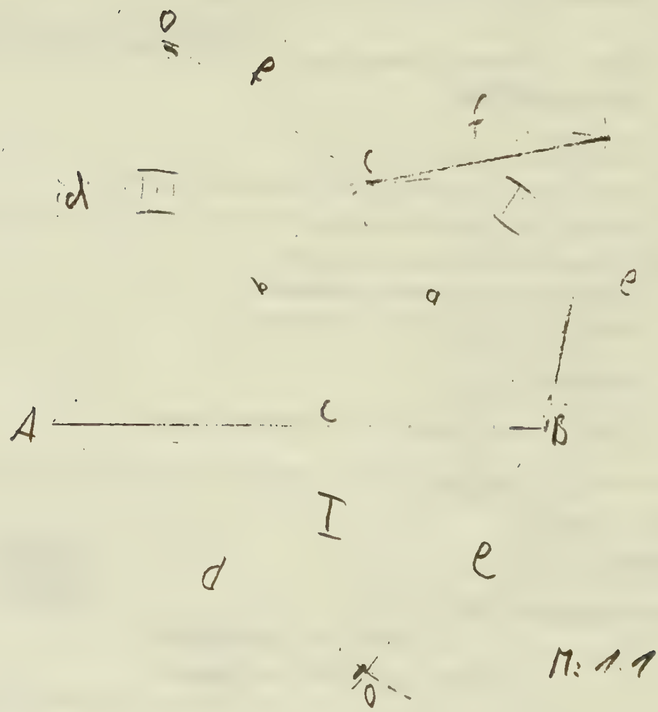
4.Takt: Löte die Kanten zusammen (Weichlötung)
Säubere die gelöteten Kanten und arbeite sie bei!

Ist die Pyramide fertig: Kontrolle!
Bewertung!

 30.5.63

mit 2 Punkten bewertete Schülerarbeit
(Abwicklung der Pyramide),
die als Arbeitsvorlage diente.

	S.	L.
Schneiden:	3	3
Biegen:	3	3
Löten:	2	2
Pyramide:	2	2



740 bis 850

70 Minuten

2 Punkte

1 x P

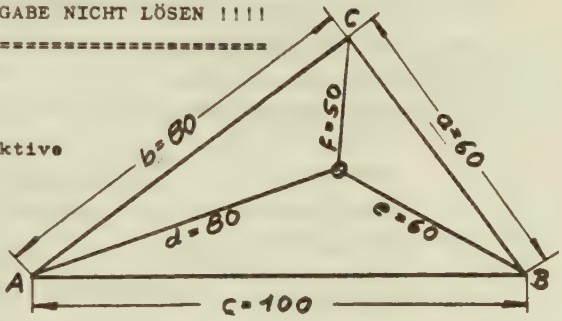
1204

Abschlußprüfung: Zeichnen I Blatt:1

Zum Abschluß der Zeichenserie
zeichnet jeder eine Aufgabe
und stellt in der Werkstatt das Werkstück her !

ACHTE GENAUESTENS AUF DIE ANWEISUNGEN !!!!
SONST WIRST DU DIE AUFGABE NICHT LÖSEN !!!!

Du siehst
Deine Aufgabe
hier als Perspektive
von oben gezeichnet



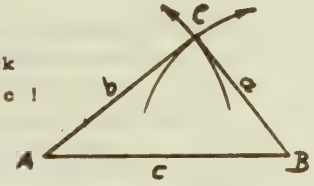
Diesen Körper wirst Du
aus Blech herstellen!!

Du mußt zuerst wissen,
wie groß die Dreiecke I, II, III
sind!!

Die in ihrer <u>wirklichen Größe</u>
gezeichneten Dreiecke ergeben die <u>Abwicklung</u> des Körpers!!

Du erfährst jetzt,
wie eine Abwicklung gezeichnet wird!!

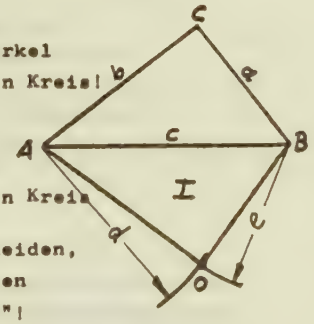
BEISPIEL 1.Takt:Zeichne das Grunddreieck
mit den Seiten a - b - c !
Lege die Seite "c"



2.Takt:Nimm die <u>LÄnge (Maß)</u>
der Seite "d" in den Zirkel
und schlage um "A" einen Kreis!

Nimm nun die LÄnge der
Seite "e" in den Zirkel
und schlage um "B" einen Kreis

Wo die Kreise sich schneiden,
ist der Punkt "O", diesen
verbinde mit "A" und "B"!



Nimm Blatt 2

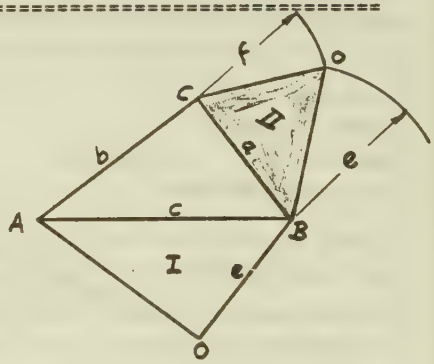
Du hast jetzt die wirkliche Größe
des Deiecks "I"!

Abschlußprüfung: Zeichnen I Blatt:2

Du hast nun zwei Dreiecke abgewickelt !
Jetzt wollen wir im Beispiel das Dreieck "II"
abwickeln!

==========

3.Takt: Nimm die Länge (Maß)
der Seite "e"
in den Zirkel und
schlage um "B"
einen Kreis!



Nimm jetzt die Länge
der Seite "f"
in den Zirkel
und schlage um "C"
einen Kreis!

Wo sich die Kreise schneiden ist "O"!
Verbinde den Schnittpunkt "O" mit "B" und "C" !!
Du hast jetzt die wirkliche Größe
des Dreiecks "II".

==========

4.Takt: Nach den Dreiecken "I" und "II"
mußt Du jetzt das Dreieck "III" konstruieren!
Sicher kannst Du
das jetzt schon allein!
Denke daran, daß Du immer die richtigen Maße
in den Zirkel nimmst !!

Das Beispiel
zeigt Dir, wie
die Abwicklung
richtig ist !

Kommst Du nicht klar,
geh zum Lehrer, der
hilft Dir dann weiter!

==========

Bewerte Deine Abwicklung
mit der Schablone,
die der Lehrer hat !!

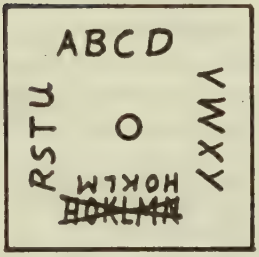
Ist Deine Arbeit mindestens
mit 2 Punkten bewertet worden,
laß Dir den Laufzettel für
die Werkstatt geben !!

Metall: Kupferätzung

Laufzettel: I

Du wirst heute zwei Kupferplatten herstellen und in diese eine Schrift einätzen!

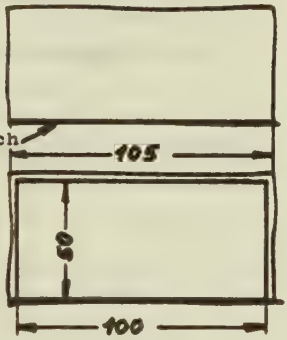
Diese Kupferplatten dienen uns an unserem Flaschenständer als Reibplatten!



M.=1:1

1. Teilarbeit: Zuerst muß der Rohling aus einem Kupferblech hergestellt werden!

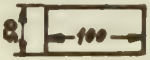
- 1. Takt: Schaffe an Deinem Kupferblech eine gerade Anreißkante!
- 2. Takt: Reiße eine Parallele im Abstand von genau 50mm an!
- 3. Takt: Reiße 2 rechte Winkel im Abstand von genau 100mm an!



M.=1:2

Kontrolliere den Anriß beim Lehrer an der Schablone!
Bewerte Deine Arbeit!

- 4. Takt: Fertige den Rohling genau nach dem Anriß!



M.=1:5

! Kontrolle an der Schablone!
Bewertung!

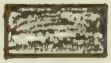
Hast Du 2. Punkte erreicht, laß Dir den Laufzettel II geben!

Metall: Kupferätzung

Laufzettel: II

2. Teilarbeit: Du bereitest jetzt die Kupferplatte zum Ätzen vor!

- 1.Takt: Streich die Kupferplatte allseitig mit Wachs ab!



- 2.Takt: Ritze mit der Schablone das Schriftfeld vor

Metall: Kupferätzung

Laufzettel: III

jetzt V O R S I C H T !!!

Nimm eine Holzzange und lege damit Deine Kupferplatte vorsichtig in die Salpetersäure !!

Deine Kupferplatte muß nun 1 Stunde in der Salpetersäure liegen!

Nach 1 Stunde: Die Kupferplatte wird aus der Salpetersäure genommen und mit Wasser abgespült!

Teile dem Lehrer mit, daß Du die Platte aus dem Säurebad holst!

danach: Säubere die Kupferplatte!

Wärme und Putzwolle!!

Ist die Platte sauber, kannst Du sie weiter bearbeiten!

Laß Dir den Laufzettel IV geben!

Metall: Kupferätzung

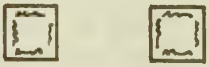
Laufzettel: IV

Fertigstellung der Reibplatten:

1.Takt: Reiße die Mitte der Platte an!

kurzer Anriß

2.Takt: Trenne die Platte so, daß Du zwei gleiche Platten erhältst!



3.Takt: Reiße die Mitte jeder Platte an!
DIAGONALEN benutzen!

4.Takt: Körne die Mitten an!
Bohre mit Ø 7

5.Takt: Bearbeite die Kanten

Sind Deine Reibplatten fertig ?! Gehe zur Kontrolle zum Lehrer!

Sind sie abgenommen, kannst Du sie an Deinem Flaschenständer montieren !!

Die 25 bewerteten Zeichnungen des Schülers G/i I1 sind auf den Seiten 302 ff im Originalformat wiedergegeben.
G/i I 1 nimmt im technischen Zeichnen in der Klaßgruppe G/i den 7. Rangplatz und in seiner Arbeitsgruppe den 2. Rangplatz ein.
G/i I1 ist Gruppenführer und Schülervertreter.

Bei den abgebildeten Zeichnungen handelt es sich um Übungszeichnungen im Sinne des technischen Zeichnens und nicht um Werkzeichnungen.

Die Werkzeichnungen, wie z.B. die Abwicklung der Pyramide (s. S. 287a) wurden nicht in die Bewertungen des technischen Zeichnens einbezogen, da in der Regel seitens des Lehrers fachlicherforderliche Hilfen bzw. Korrekturen gegeben worden waren.

Die Zeichnungen wurden nicht nach dem Fertigungsdatum geordnet, sondern nach den Übungsinhalten.

Es wurden folgende Ordnungsgruppen zusammengestellt:

A enthält als bedeutsame Lernziele Maßerfassung, Raumerfassung, Darstellungstechniken.

B enthält als bedeutsame Lernziele die Darstellung flacher Werkteile, Abwicklung.

C enthält die Modellfertigung (nicht dargestellt)

D sind die Prüfarbeiten (s.S. 297 ff)

E Zeichnungen nach ergänzten Arbeitsblättern; geübt wurde das Kombinieren verschiedener Anweisungsformen.

F enthält als bedeutsames Lernziel Zirkelkonstruktionen.

Name: 29 ..... Datum: 16.8.66 Gruppe: E/A 1

Thema: Aufmessen / Metall

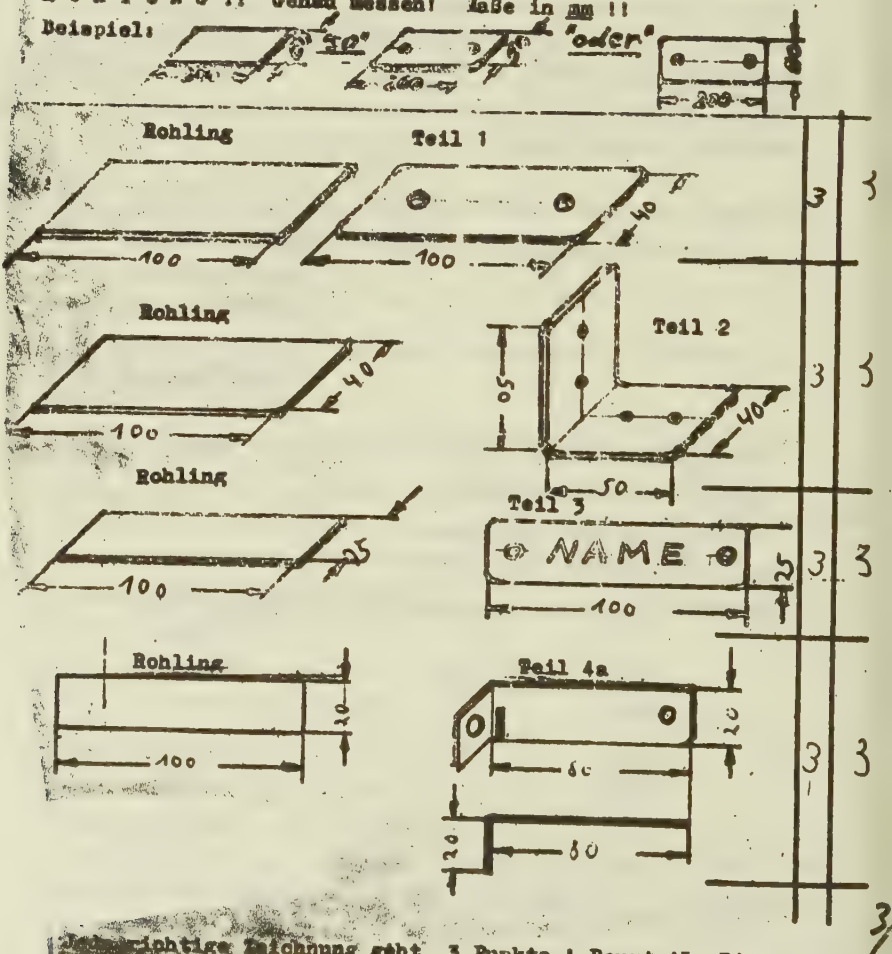
Du hast von Herrn Schäpermeier erklärt bekommen, wie ein Werkstück aufgemessen wird!

Suche zu den Zeichnungen die Werkstücke 1,2,3 e 4!

Messe die Werkstücke auf und trage die Maße in die Zeichnungen der Teile 1,2,3,4 ein!

A C H T U N G !! Genau messen! Maße in mm !!

Beispiel: "so" "oder"



Jede richtige Zeichnung gibt 3 Punkte ! Beurteile Dich selbst!

Name: 23 .... Datum: 10.8.68.... Gruppe: B/A 2

Thema: Aufmessen/ Holz

....

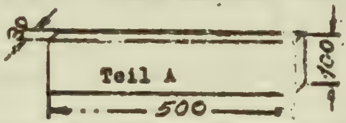
Du hast von Herrn Groos erklärt bekommen, wie ein Werkstück aufgemessen wird!

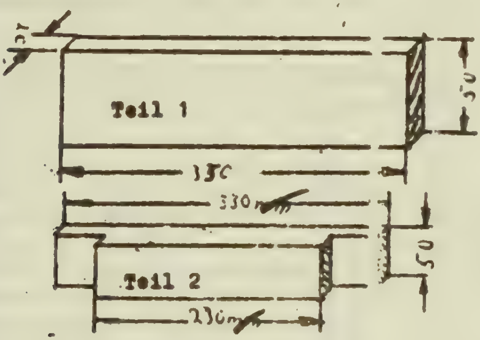
Suche zu den Zeichnungen die Werkstücke 1,2,3+4!

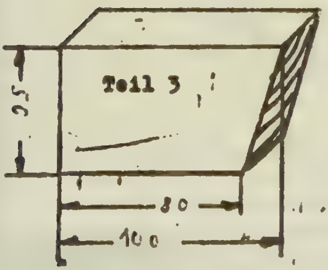
Messe die Werkstücke auf und trage die Maß in die Zeichnung der Teile 1,2,3,4 ein!

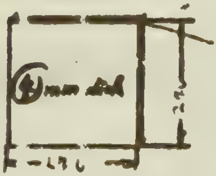
A C H T U N G !! Genau messen! Maße in mm !!

Beispiel:







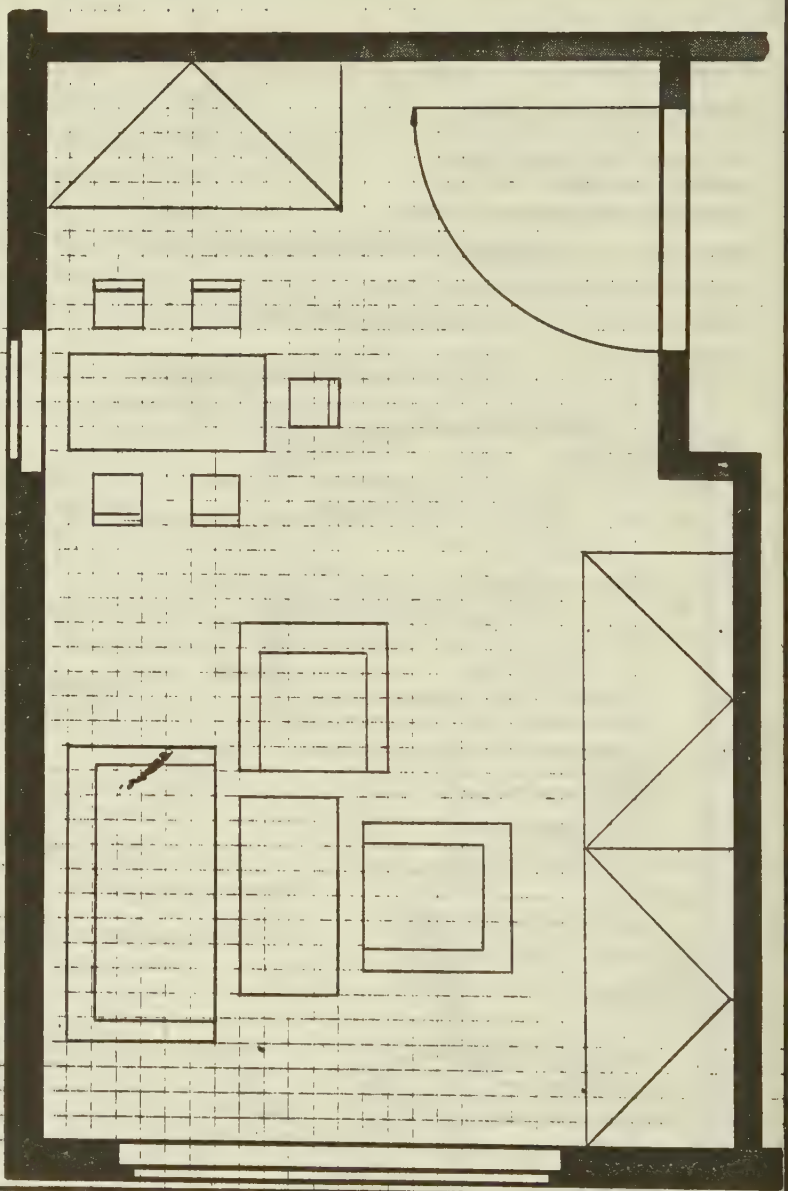


Vergleiche mit der Kontrollzeichnung!!

Schüler	
3	
3	3
3	3 2
3	3
3	2 2
	3/

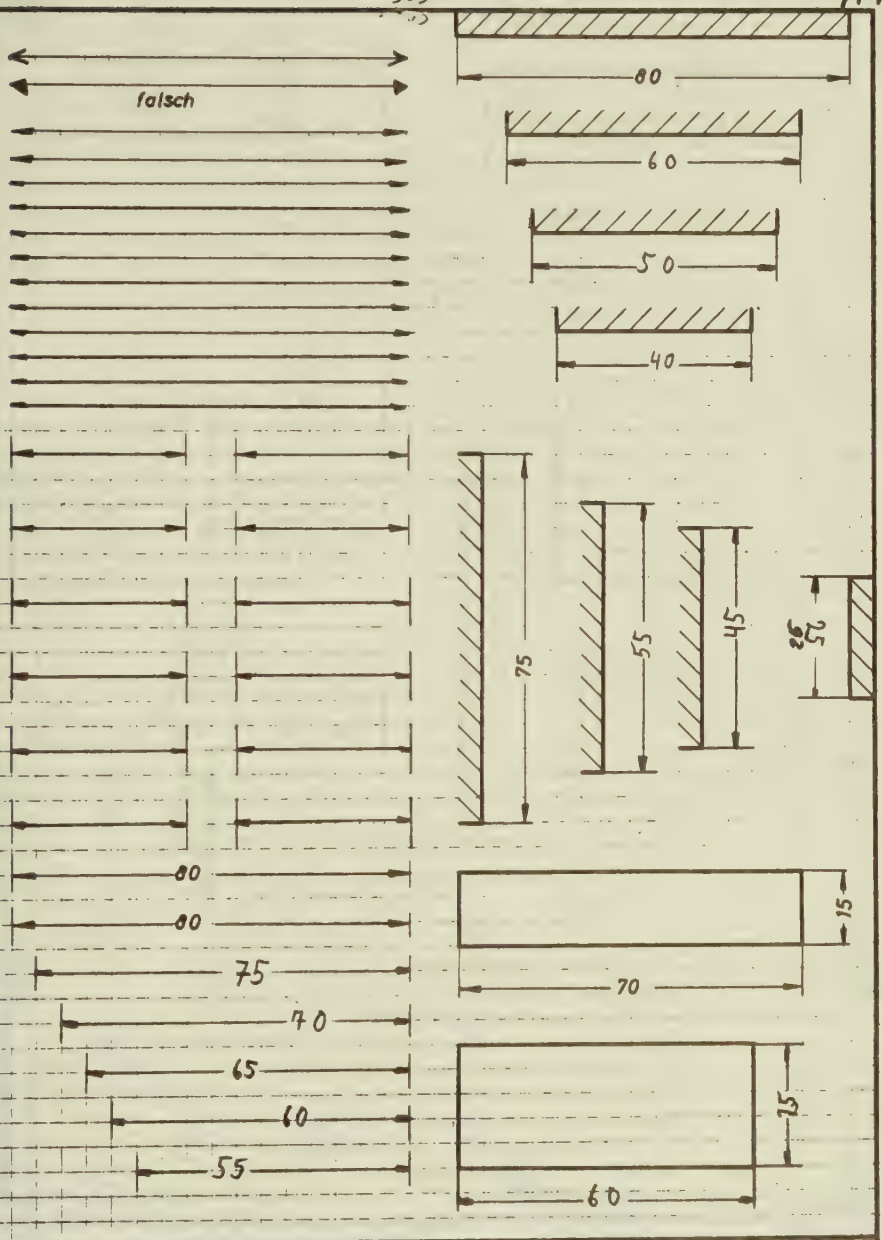
Jede richtige Zeichnung gibt 3 Punkte! Beurteile dich selbst!

A3



Maßstab	Werkstoff	Benennung		
		Wohnzimmer 3		
Datum 17. 1. 63	Name Helmut Tie	Klasse 31	Blatt 289	3

A4

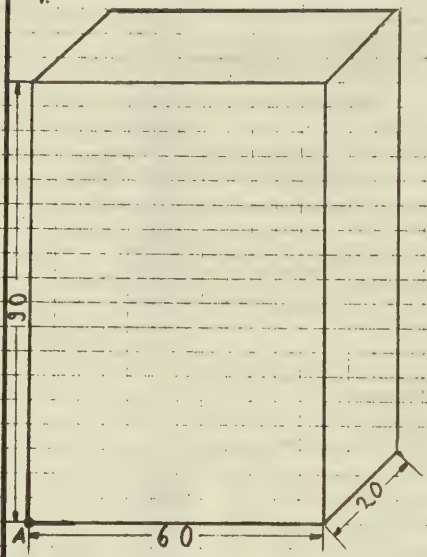


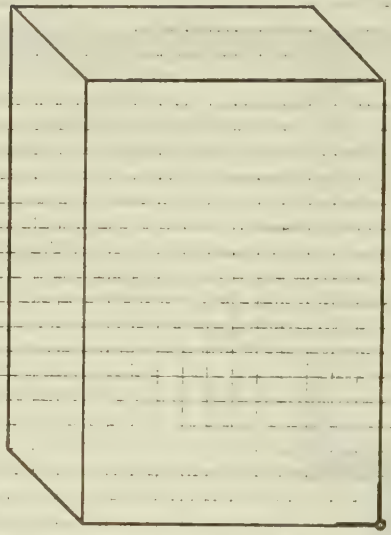
Maßstab	Werkstoff	Benennung	
		Bemaßung	30

Datum	Name	Klasse	Blatt	
24.1.1968	H. Wo			10

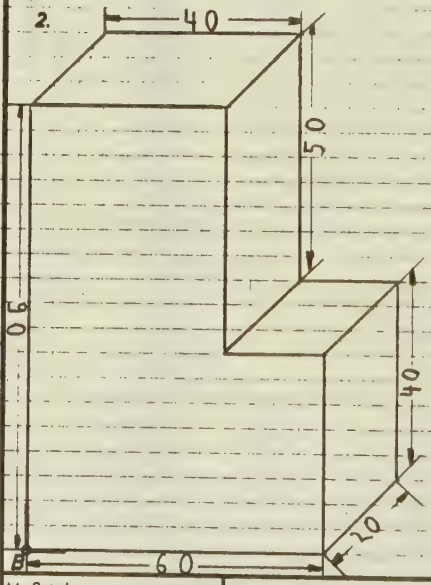
A5

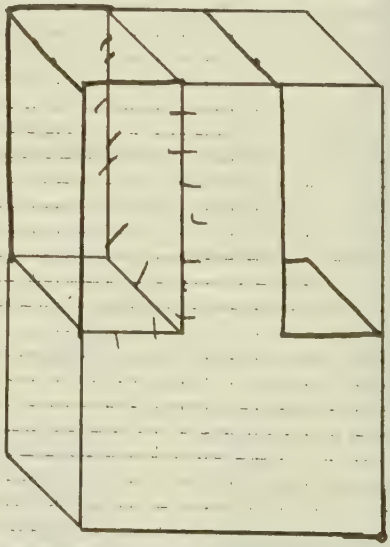
1.



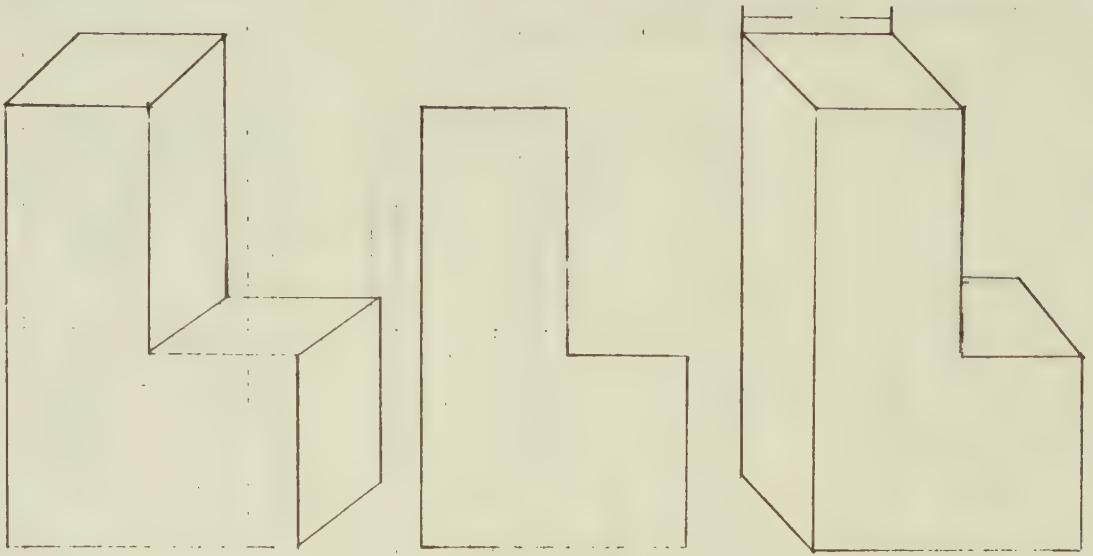


2.

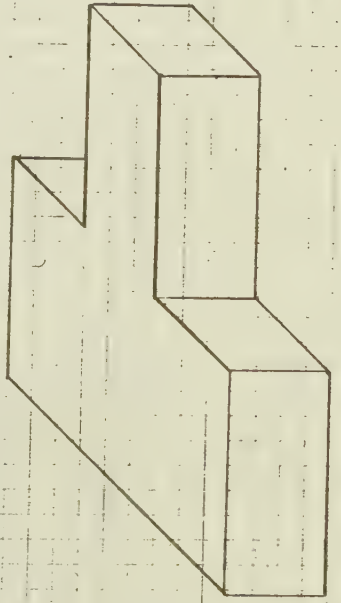


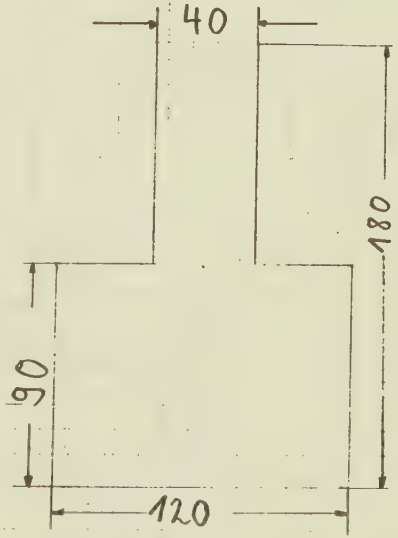


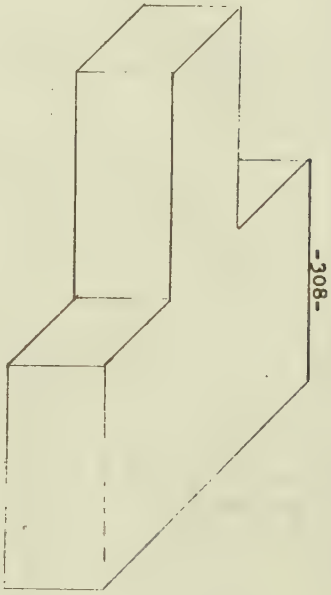
Maßstab	Werkstoff	Benennung		
		prismatische Werkstücke		
Datum 31.1.69	Name Helmut Lü	Klasse I	Blatt 2	7



M=1:2

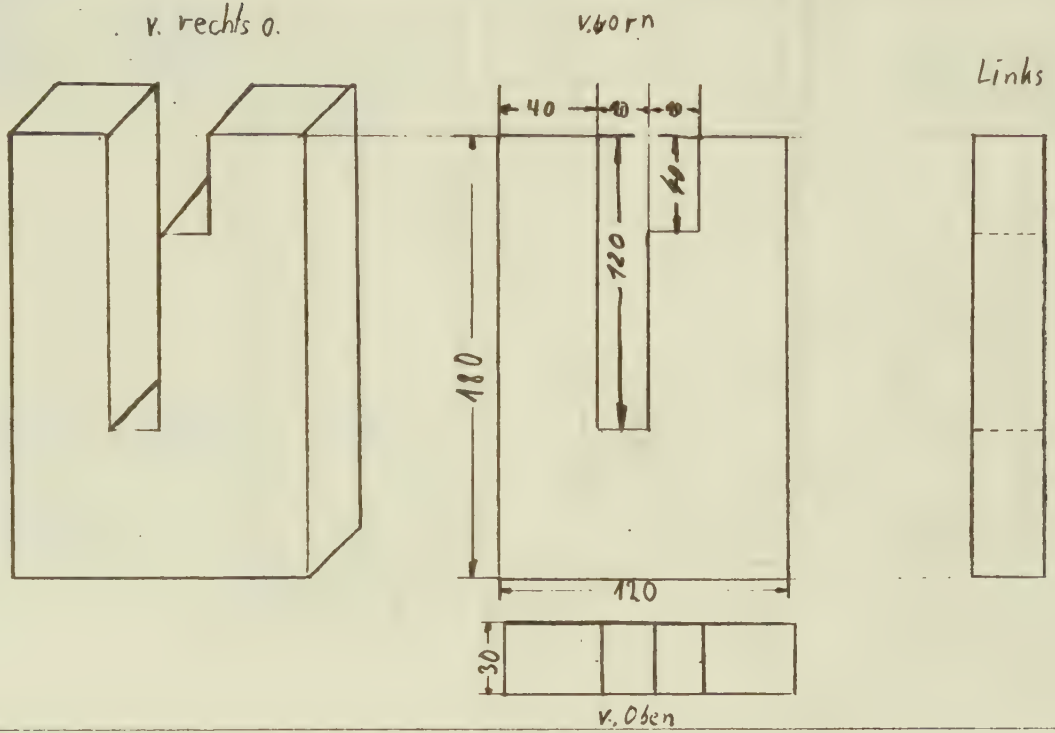






27.6.69 Helmut We
3 Punkte 30

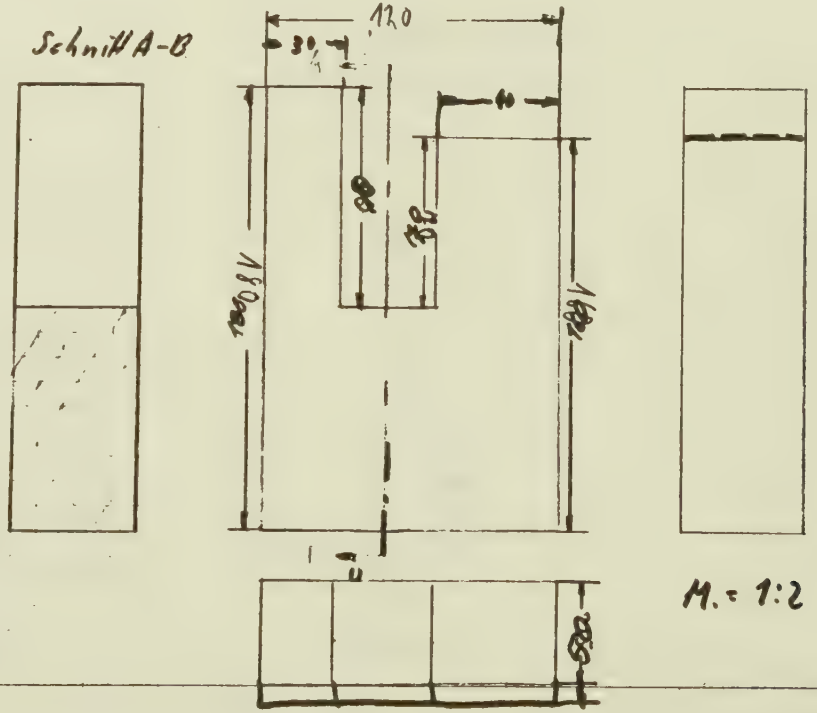
A2



30 p

AP

Helmut We.



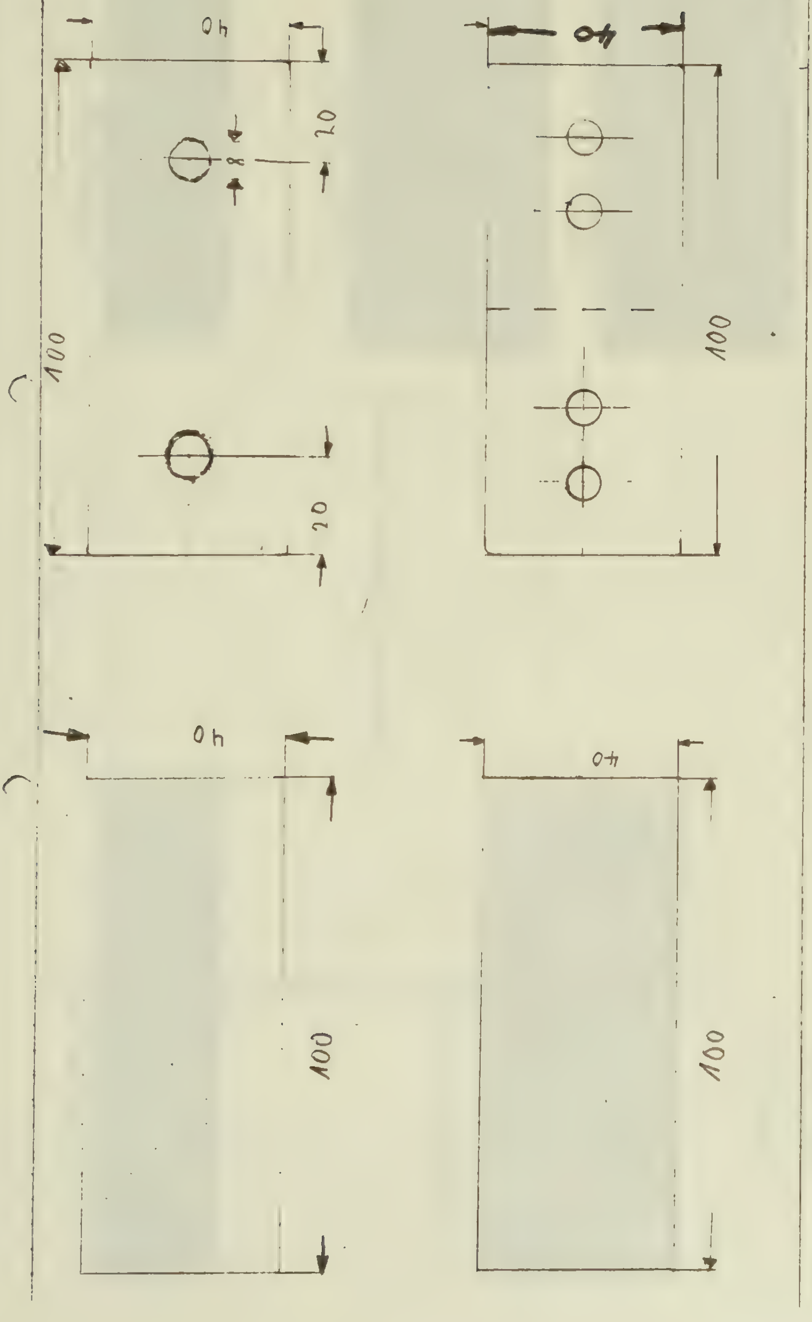
20 Pf

Helmut Wu

25.2.69

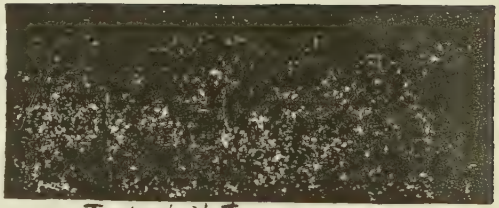
19

G B1



Helmut We. 13.9.68

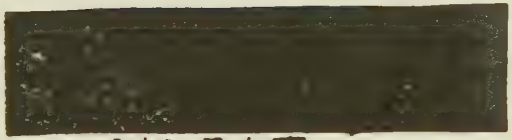
Rohling Teil I, II



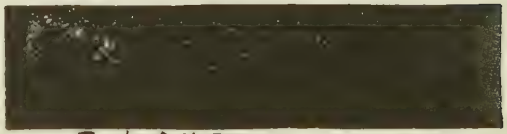
Fertigteil I

Fertigteil II

Material: Stahlblech 2,5mm dick

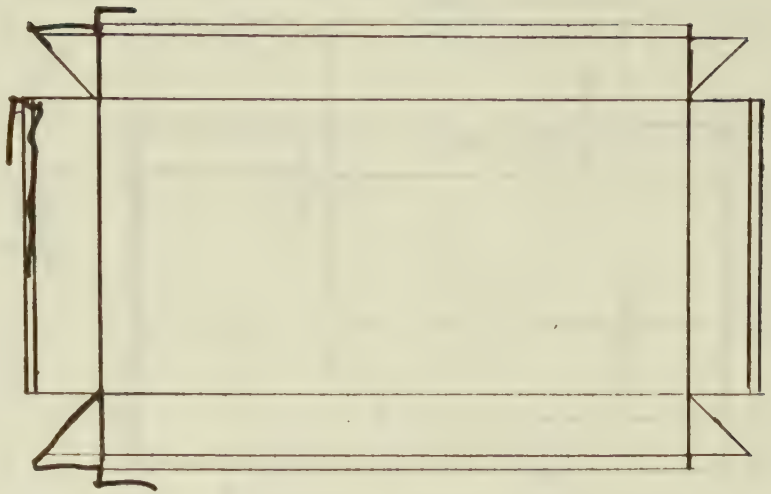


Rohling Teil III



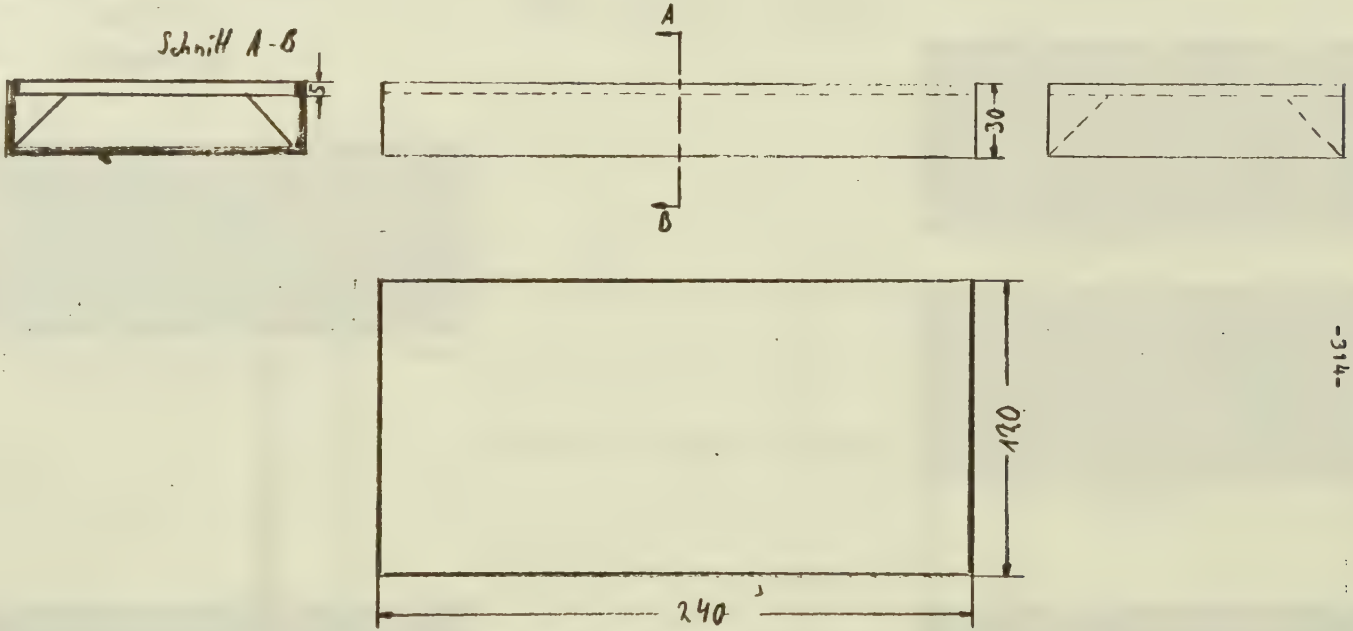
Fertigteil III

Abwicklung



M : 1:2

Helmut Ve
14.3.63



M. = 1:2

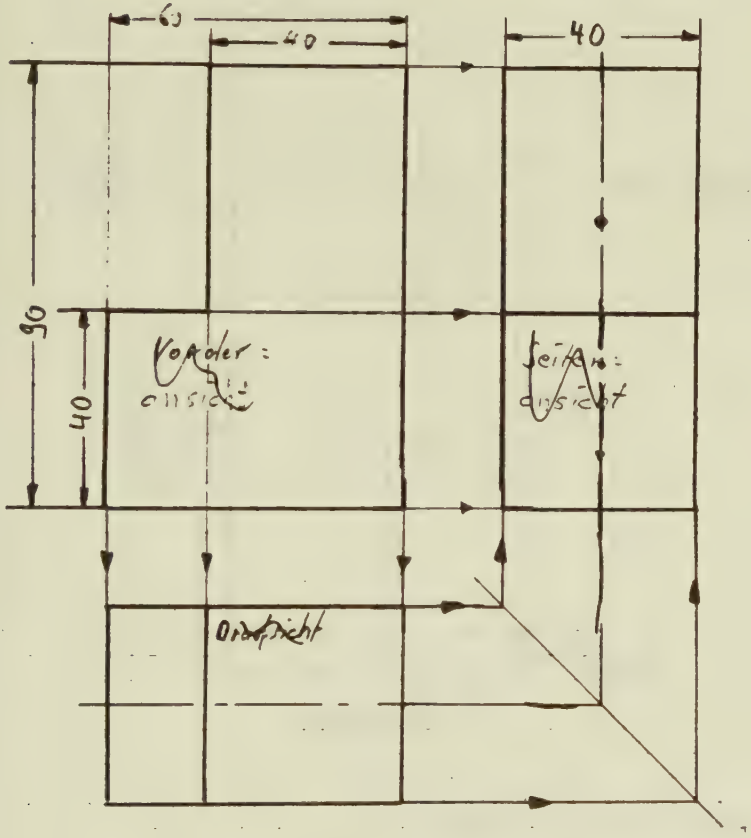
3/3

-314-

Helmut Wa
7 3 1969

34

E1



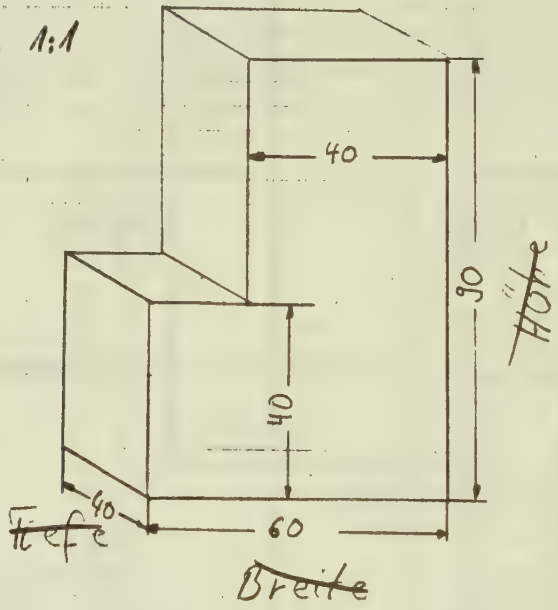
Punkte 2/3 P

Maßstab	Werkstoff	Benennung		
1:1		Kantstück		
Datum	Name	Klasse	Blatt	
16.5.69	H. W.	A I		18

Helmut Ve [redacted] Essen, den 16.5.69 E2

Aufg. 2

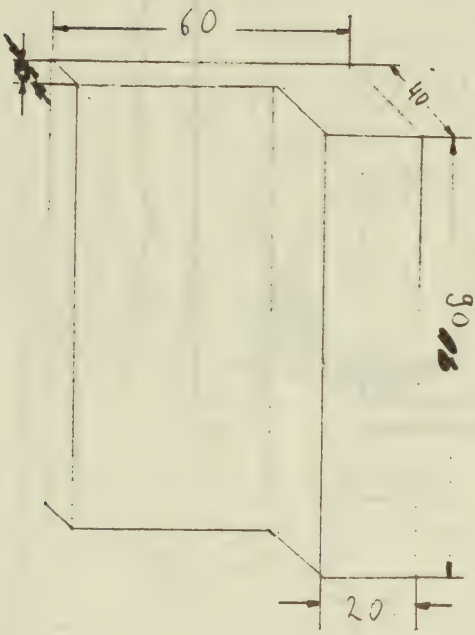
Maßstab 1:1



Arbeitsbeginn 7.20 Uhr
Arbeitsende 8.50 Uhr
Benötigte Zeit 90 Minuten

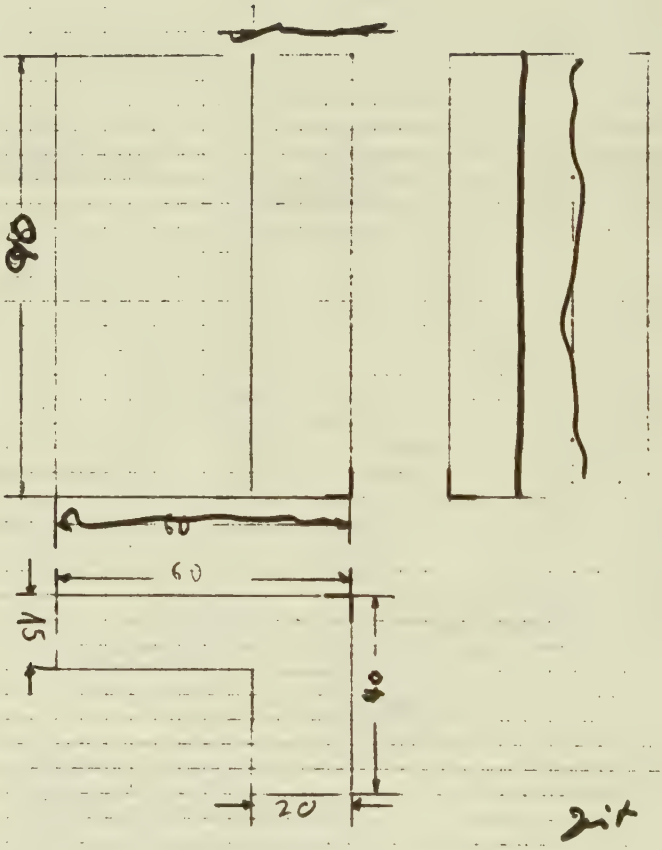
Punkte 3/20

Helmut S. — 23.5.69



M = 1:1

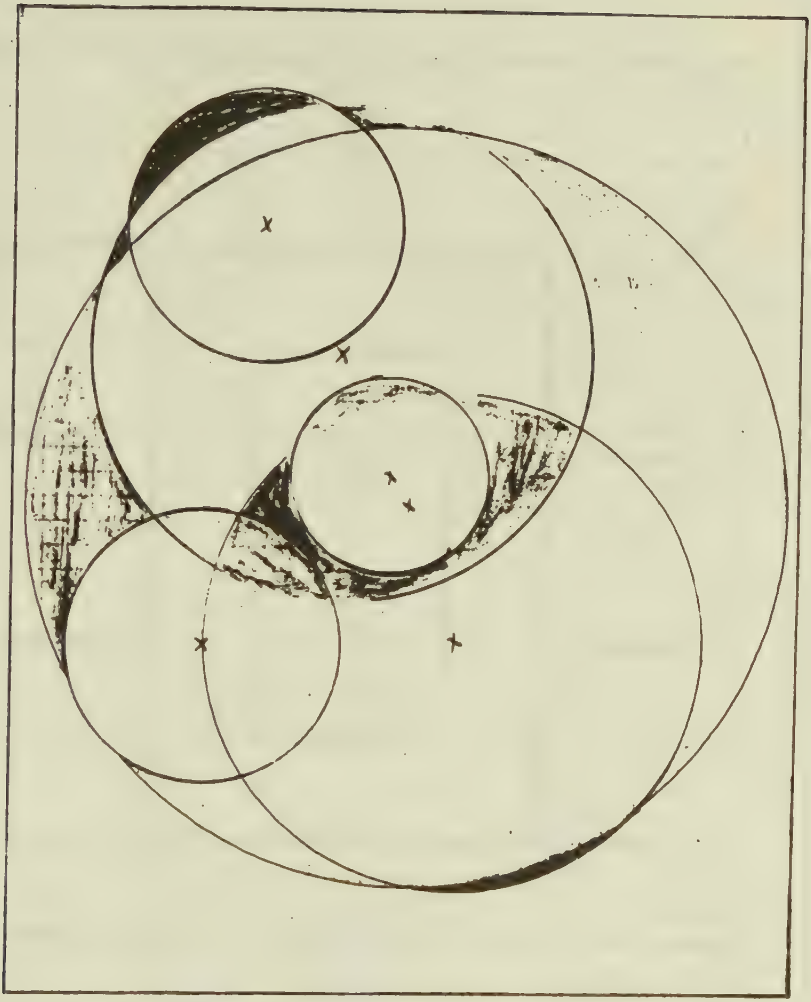
3 Punkte 12



3 Punkt.

Maßstab	Werkstoff	Benennung		
1:1		Winkelprofil		
Datum	Name	Klasse	Blatt	19
13.5.85	H. Da	11.1	19	

F1

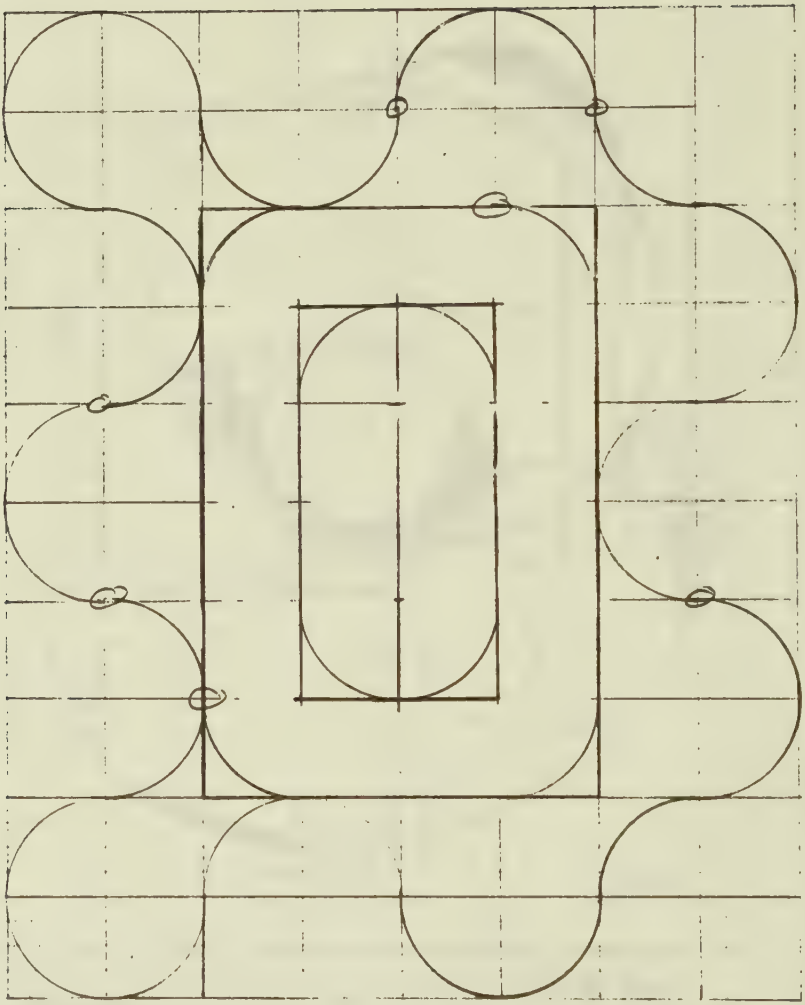


18.4.10

[illegible]

3/3

F2

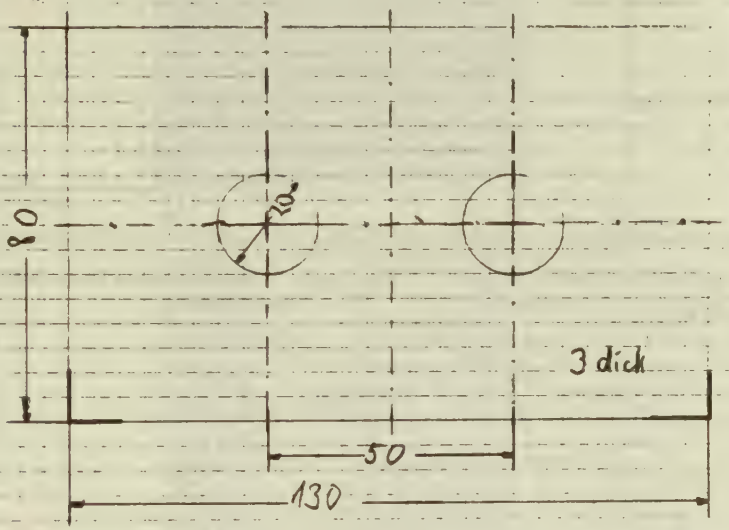


Helmut Ze.
18.4.83

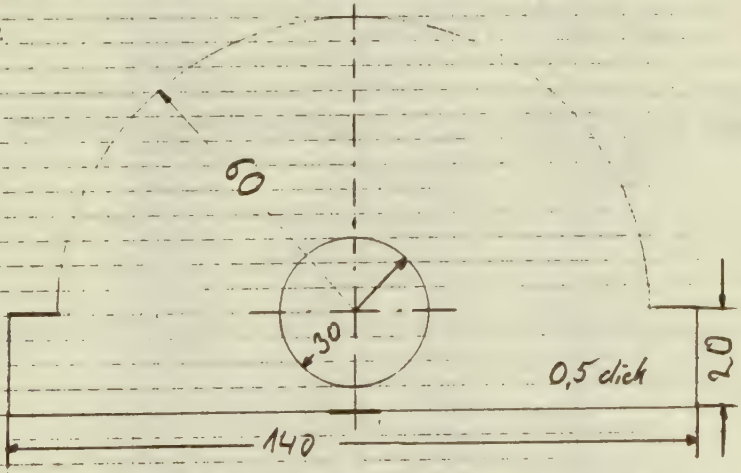
1/3

F3

1.

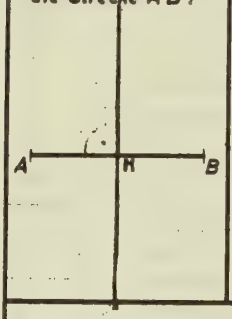


2.

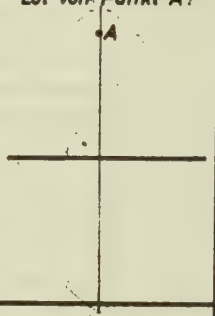


Maßstab	Werkstoff	Benennung		
		Anreißbleche		3/3
Datum	Name	Klasse	Blatt	
25.4.69	K. De			14

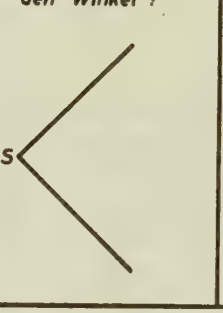
1. Aufgabe: Halbiere die Strecke A B !



2. Aufgabe: Fälle das Lot von Punkt A !

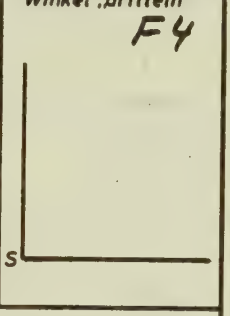


3. Aufgabe: Halbiere den Winkel !

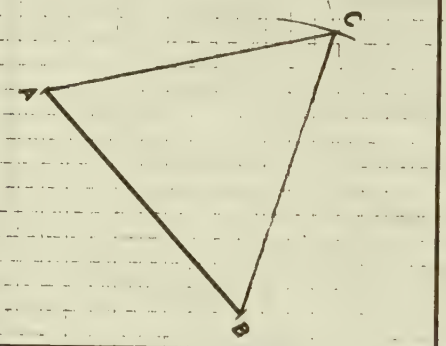


4. Aufgabe: Rechten Winkel „dritteln"

F 4

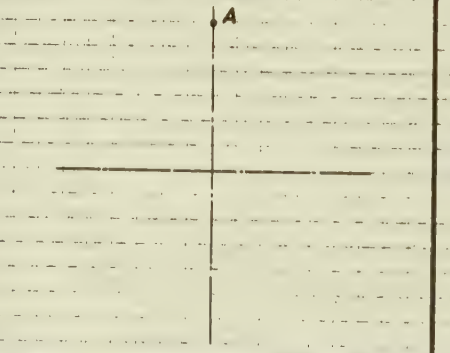


5. Aufgabe: Zeichne ein gleichseitiges Dreieck mit der Strecke A B !

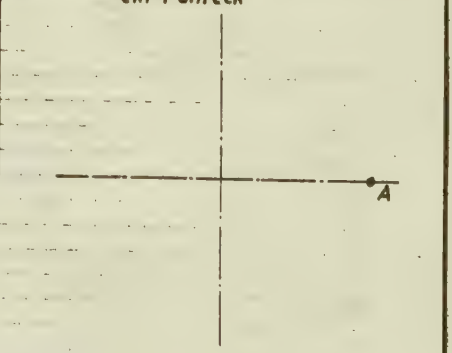


6. Aufgabe: Zeichne in einen Kreis R=30 ein Quadrat !

7. Aufgabe: Zeichne ein Sechseck! R = 30, beachte A !



8. Aufgabe: Zeichne in einen Kreis R=30 ein Fünfeck



Maßstab	Werkstoff	Benennung: geom. Konstruktionen		
Datum: 25.4.69	Name: K. Dr.	Klasse: 3 Y	Blatt	6

Bewertung der technischen Zeichnungen d.d. Lehrer Tabelle:

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 15.11.68

Klaßgruppe: G/i Lehrer: S

I Gruppe arbeitet ruhig,
1 hilft V20 bei der Arbeit.
V Gruppe setzt sich stark ein.
19 hilft 20 aktiv.

Klaßgruppe: /i

IV 15 gibt Kommando und übernimmt die Führung.
Er will sich den übrigen Schülern und dem Lehrer gegenüber herausstellen, er macht die Gruppe evtl. kaputt.
14 macht 16 auf einen Fehler am Werkteil aufmerksam,
16 nimmt die Korrektur nicht an, er wehrt sich dagegen.

Klaßgruppe: G/i Lehrer: G

III 12 arbeitet sehr schnell und bringt seine Gruppe, in dem er 11 aktiv hilft, auf den gleichen Leistungsstand wie die Gruppen II +IV.
10 hat gut gearbeitet, ist sehr langsam und hat keinen Kontakt zu seiner Gruppe.
12 zum Lehrer:" Der ist garnicht so schlecht, ist nur so langsam!"
IV Gruppe war still da bei, der Kasten war nicht gut zusammengebaut worden.
II Ohne 8, der fehlte, wollte die Gruppe unbedingt die Leistung einer 4er-Gruppe erbringen.

Klaßgruppe: /i

V Anfänglich gute Zusammenarbeit mit Einsatzbereitschaft und Begeisterung, nach Einstellung von Fehlern wurde den Schwächeren die Schuld am Versagen zugeschrieben, vor allem 20.
III 9 ist führend und gibt den Ton an. Beim Bedarf an Werkzeug, welches nur 1 oder 2 mal je Gruppe vorhanden ist, behindern sich die Schüler gegenseitig.
9 zu 12:"Hau ab, mach deine Sache alleine!"
12 geht an eine eigene Hobelbank.
Schülermeinung: Die Zahl der Schüler in den Werkstätten beeinflußt die "Arbeitsfreude".

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 22.11.68
Klaßgruppe:G/i und /i Lehrer: S

Die G/i-Gruppen kümmern sich viel mehr um den Laufzettel.
Diese Gruppen haben keine Fragen an den Werkstattlehrer,
S. wörtlich: "Ich hatte den Eindruck, allein in der Werkstatt zu sein."
Die G/i-Gruppen kommen nur zu den vorgeschriebenen Kontrollen zum Lehrer.

Bei den /i-Gruppen ist die Kooperation schwierig,
außerdem haben viele sich überhaupt nicht an den Laufzettel gehalten.
/i III9 macht für 11 die Arbeit mit, 12 möchte das auch,
darüber entsteht Streit zwischen beiden.
Viel Fragerei seitens der Gruppe /i V .
Die Schüler kontrollieren ihre Arbeiten heimlich mit der Schablone des Lehrers, die auf dem Tisch liegt.

Lehrer: G

Bei den G/i-Gruppen ist es möglich 4 x 4 Schüler in die Werkstatt zu nehmen, die Gruppen kommen mir vor wie Einzelschüler.
Zitat:" Ich konnte die Runde machen, es war mehr Ordnung als vorher, gewisse Auflockerungen wurden durch Erklärungen gegeben, die durch den Arbeitsfortschritt bedingt waren."
"Die /i-Gruppen waren ein Sauhaufen, es hat nicht geklappt, trotzdem nur 3x4Schüler in der Werkstatt waren."
Die /i-Gruppen blieben nicht zusammen, sie gingen einzeln in die Werkstatt und zur Lehrerkorrektur.
Jeder sprach von "seinem"Brett. /i II7:"Ich arbeite jetzt allein!"
Zitat:" Der Unterschied zwischen den Gruppen ist unwahrscheinlich. Bei richtiger Gruppenarbeit können mehr Schüler verkraftet werden!"

Die G/i-Gruppen vergleichen ihre Arbeiten mit anderen Gruppen erst nach Fertigstellung der Arbeiten, die /i-Gruppen korrespondieren ständig mit anderen Gruppen.

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 29.11.68

Klaßgruppe:G/i Lehrer: S

Nichts Auffälliges, alle arbeiten still und ruhig.
Jeder schaffte, auffallend war das Bemühen um Genauigkeit der Arbeiten, es lief wie am Schnürchen.

Klaßgruppe: /i

V 19 beschwert sich über 17:"Ich werde nie wieder ein Stück abgeben! Ich mache meine Arbeiten selbst!"
17 ist sehr hilfsbereit.
20 ist ängstlich besorgt und stets am Lehrer orientiert.

Klaßgruppe:G/i Lehrer: G

I Die Gruppe kooperiert am besten.
3 hält sich stark an 1.
1 (Gf)überläßt allen einmal die gewünschte Arbeit und das Verteilen, bleibt jedoch beobachtend dabei.

II noch keine echte Gruppenarbeit, es werden viele Einzelfragen gestellt.

III 12"Ich habe heute die Arbeit fast allein gemacht!"

Allgemein entwickeln die G/i-Gruppen mehr Sorgfalt als die /i-Gruppen, brauchen dadurch aber mehr Zeit.

Klaßgruppe: /i

Keine Zusammenarbeit,die Schüler beziehen ihr Arbeitsstück ganz auf sich, es ist fast nicht möglich den Rahmen zu machen, da die 4 Mann nicht zusammenzubringen sind.

IV sehr viel Streit in der Gruppe, vor allem zwischen 13 + 14, sie tragen die Probleme des Heimes in die Werkstatt; dies ist bei den G/i-Gruppen nicht, dort werden fachbezogene Gespräche geführt.

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 6.12.68

Klaßgruppe: G/i Lehrer: S

V 17 + 18 arbeiten gut zusammen.
17 übersieht die Arbeit, sie sind frühzeitig fertig.
18 "was können wir jetzt machen, nächster Arbeitsgang?"
Die Gruppe teilte nach eingehender Betrachtung der nächsten Aufgabe die Teile unter sich auf.

Klaßgruppe: /i

III 9 ist sehr besorgt,
9+12 arbeiten die Stücke für 10 + 11 mit, sie stellen die Stücke der anderen zuerst her.

V arbeiten gut zusammen.
20 " die Gruppennote macht mir nichts aus!"
Zur Gruppe:"Ich versau euch das nächste Stück!"

Klaßgruppe:G/i Lehrer: G

I, II, III Lücken der fehlenden Gruppenmitglieder werden ohne ein Wort geschlossen. Die Schüler kommen von selbst dahinter, daß Hand in Hand gearbeitet werden muß. Sie leisten echte Gemeinschaftsarbeit.

II Gruppe nahm 6 seine falsch gesägte Arbeit weg, die 6 zwar nach Anriß verkehrt gesägt hatte, die aber noch zu korregieren war.

Allgemein: das Aufräumen klappte heute besser.

Klaßgruppe: /i
Die Gruppen sind heute sehr zerfahren, nicht böswillig, aber laut, die Gruppen halten nicht zusammen.

II Die Gruppe beschließt, 5 nichts mehr machen zu lassen, da er schlecht ist. Lehrer mußte ihm Einzelarbeit geben.
5 vermurkst die Arbeit, daraufhin erfolgt Beschimpfung durch die Gruppe, 5 weinte. Er wird aufgrund seiner Leistungsschwäche nicht akzeptiert, sie sprechen ihn z.B. an:"He du dofen!"

IV 13 spielt keine Rolle als Boß.
15 hat gegenüber sonst gleichmäßig durchgezogen.

I hatte Mißerfolg mit Frustrationsfolge, die Arbeit war unbrauchbar.

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 13.12.68

Klaßgruppe:G/i Lehrer: S

I 2+4 haben aktiv gearbeitet.
4 hält Kontakt zum Lehrer, auch nach Ausgabe der Laufzettel und bittet um Erklärungen.

Klaßgruppe: /i

II + IV haben heute schlecht gearbeitet, sie wußten nicht mehr, wie sie anfangen sollten; trotz intensiven Vormachens.
14 fängt sofort falsch an und versaut 2 Stücke.
14 wird von der Gruppe gehänselt, daß ihm die Tränen in den Augen standen.
13 "Du lernst es auch nie!"
15 schrie:"Du bist ein ganz dofer!"
Alle haben sein falsches Arbeiten beobachtet,aber keiner hat ihm geholfen.
14 kommt mit dem 3. Teil zum Lehrer, strahlt und fragt: "Hab ich das so richtig gemacht?" und hatte es wieder falsch gemacht. 14 haut sich vor den Kopf: "Donnerwetter, hab ich mich vertan!" Entsetzt, daß er sich geirrt hatte, die Gruppe grinste vernehmlich.
14 verstand nach einem klärenden Gespräch mit dem Lehrer die Aufgabe und :"Weiß nicht, was mit mir los ist."

II 6 kommt rd. 1o mal zum Lehrer und will die Richtigkeit seines Arbeitsvollzuges bestätigt haben. Der Lehrer hat das Gefühl, 6 hat Angst.
7 kommt trotz Laufzettel zum Lehrer:"Was soll ich jetzt machen?", nach der Erklärung:"Ach, ja!", er hat die Aufgabe verstanden.

Klaßgruppe: G/i zusammen mit /i Lehrer: G

Ich hatte heute den Eindruck Schüler zu haben, die gehofft hatten nach Hause zu kommen.
Die G/i-Gruppen beraten sich mehr und sind daher langsamer.

/i I hat zügig gearbeitet.

G/i III 10 wurde von allen aufgefordert mitzuarbeiten,
12 zum Lehrer:" Der macht überhaupt nichts!"
10 hat daraufhin Einlegeböden geschliffen, zeigt die Böden wortlos vor und legt sie hin.

12 prüft die Arbeiten wortlos und arbeitet sie wortlos nach.

10 steht daneben ,er verbleibt in Gruppennähe, die anderen arbeiten weiter.

9+11 werden aggressiv gegen 10, 12 nimmt 10 in Schutz.

10 versucht ein Gespräch mit dem Lehrer über außerschulische Ereignisse (Verkehr) einzuleiten.

Protokoll der Werkstattlehreraussage am 5.12.68

Klaßgruppen: G/e und /e Lehrer: G

(Dieses Protokoll soll die vergleichbare Entwicklung in beiden Teilpopulationen verdeutlichen, da die Protokolle zum Arbeitsverhalten der externen Schüler nicht veröffentlicht wurden.)

Zitat:" Der Unterschied zeigt sich deutlich, weil alle /e-Schüler nur auf sich bezogen arbeiten. Es ist viel schwerer, die Arbeit zu überwachen, da nicht die Gruppe, sondern jeder einzelne überwacht werden muß. Es ist kein Unterschied zwischen Gruppen- und Klassenmitgliedern. Sie behindern sich untereinander, da sie nicht erkennen, daß die Arbeiten zueinander gehören."

Protokoll der Werkstattlehreraussage am 23.1.69

Klaßgruppe: G/e Lehrer: G

Zitat:" Man kann heute wirklich von einer echten Gruppenarbeit sprechen! Z.B.: Bis auf die Werkzeugbehandlung hat einer dem anderen Anstöße gegeben, nie aggressiv sondern helfend :'Halt doch den Hammer richtig!' oder sie stimmten ab über die Schraubenverwendung. Die Aufhängung hat einer, ohne ein Wort zu verlieren geändert, weil er frei war. Sie sehen, was gemacht werden muß. 16 ist integriert, 14 zu anderen:' Der ist aber auch ganz gut!'Nach Fertigstellung vergleichen sie ihre Schränke."

Klaßgruppe: /e

Zitat:" Alle /e-Schüler führen immer Gespräche, die nichts mit der Arbeit zutun haben!"

8 hat sich selbst isoliert und wurde von der Arbeit ausgeschlossen.

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 17.1.69

Klaßgruppe: G/i Lehrer: G

I alle sind vorbildlich dabei, die Gruppe hat ein sehr gutes Verhältnis untereinander. Sie arbeiten wunderbar zusammen.

III 10 arbeitet wieder selbständig.
11 wollte 10 kritisieren, 10 wehrt sich:"Das Stück stimmt, es ist abgenommen!"(10 hatte 3 Punkte erhalten)
11 guckt Lehrer an, der:"Es stimmt, es ist eine gute Arbeit!"
11 wollte für 10 senken, 10 ließ sein Stück nicht aus der Hand. Lehrer:"Er weiß jetzt, daß er es kann."
11 lief hinter 10 her, der läßt sich sein Stück jedoch nicht abnehmen und setzt sich durch.
9 ist der langsamste, braucht immer die Hilfe der anderen.

II 5 :"Man muß sich mit 8 befassen!"
8 will leisten, er prüft sich selbst sehr genau und ist daher langsam.

Klaßgruppe: G/i Lehrer: G

V Die arbeiten, als wenn sie 20 an die Wand drücken wollen, sie haben ihre Stücke alle zu zweit gesägt, nur 20 sägte allein.
20 suchte Kontakt zu G/eI2, der einen Unterrichtstag nachholte.

IV ie Gruppe ist im ganzen so still wie 13, sie kommen nicht recht von der Stelle.

Klaßgruppe: /i

I arbeiten sehr exakt, 2 achtet auf gute Arbeit.
Bei 1 erfolgt ein Umbruch im Verhalten, er war sonst ein Eigenbröddler.

V arbeitet nicht besonders.
20 ist aufgetaut, er beteiligt sich mehr.
Er versagte früher oft, ist jetzt besser geworden.

III die Gruppe hat keinen Aufenthalt durch das Fehlen von 11.

Zitat Lehrer G :"Es klappt durchlaufend mit den G/i-Gruppen besser, den /i-Gruppen muß ich Stück für Stück abringen!"
Lehrer S :"In den G/i-Gruppen ist Ordnung drin!"

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 24.1.69

Klaßgruppe:G/i Lehrer: S

I halfen sich und gaben geschlossen ab. Sie wollten sofort das nächste Stück beginnen.
1+4 arbeiteten vor, 3+2 stellten die Teile fertig.
1 fühlt sich verantwortlich.
4 ist sehr selbständig.
Sie einigten sich sofort bei der Aufgabenverteilung,
1 wartet im Hintergrund ab:"Ich mach das Stück, das die anderen nicht machen wollen!" Er ist ein großartiger Gruppenführer.
1 übernahm nach der Aufgabenverteilung das Kommando.

III Jeder für sich,"ich muß weiter!"
10 ist von der Gruppe am weitesten.
Lehrer ist erstaunt wie 10 sich entwickelt.

II 7 fehlt, aus sich heraus arbeitet die Gruppe nicht für ihn mit, nach Aufforderung durch den Lehrer bearbeiten 5+6 das Teil von 7.
8 bereitet die Bohrmaschine vor, damit es nachher schnell geht.

Klaßgruppe: /i

I Gruppe arbeitet gut zusammen, alle sind hilfsbereit.
2 ist sehr sicher und genau, er ist bei der Verteilung der Laufzettel sofort im Bilde.

Klaßgruppe: G/i Lehrer: G

IV Die Gruppe ist sehr still, sie gehen nicht aus sich heraus. Die Gruppe ist am weitesten zurück.

V Sie arbeiten zusammen, wie eine gute Gruppe, so daß es ohne Behinderung läuft.

Zitat:"Beide Gruppen beginnen bei der Arbeit mitzudenken! Die Zusammenarbeit in diesen Gruppen ist schon so, daß es ohne Behinderung läuft."

Klaßgruppe: /i

II nichts besonderes, alle haben gearbeitet.

III wie II

IV 15 arbeitet allein, er konnte arbeiten wie er wollte.

V 17 wird angefeindet, da er sich als Boß immer die besseren Arbeiten aussucht, vor allem von 19 + 20.

Protokoll der Werkstattlehreraussage am 31.1.69

Klaßgruppe: G/i Lehrer: S

III Führung von 12 deutet sich an.
10 arbeitet still für sich, seine Arbeiten stimmen immer, er hat keinen Kontakt zur Gruppe.

I 1 sorgt in seiner Gruppe und kontrolliert bis hin zu den Schubladen, zieht alle Schlüssel ab und macht, was zu tun ist. Bei der Abgabe der Teile: "Wir konnten für 4 nicht mitarbeiten, da wir jeder mit unserem Stück voll beschäftigt waren, aber nächste Woche machen wir es nach!"

Klaßgruppe: /i

V 17 arbeitet für 18, der fehlt, mit.
17 verteilte die Arbeiten, alle waren mit seiner Aufgabenverteilung einverstanden.
17 ist autoritär und bestimmte seine Aufgabe zuerst.

I 2 ist führend, er verteilt die Arbeiten,
1 bekam das einfachste Stück.
2 wird als Boß angesprochen, alle haben Vertrauen zu ihm.
2 ist sich bewußt, daß er die Gruppe führt.

Klaßgruppe: G/i

II 5 war vorwärtstreibend "so, jetzt ran!"
6 bestimmte den Arbeitstakt, er war mit der Arbeit von 7 nicht zufrieden.
8 wird in die Arbeit von 7 eingeschaltet,
8" u hast noch garnichts gemacht!"
6 übernahm die Verteilung der Arbeiten,
zu 5 "bist Du auch einverstanden?". 5 "ja!"

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 31.1.69
Klaßgruppe:G/i Lehrer: G

IV arbeiten gut zusammen, Mehrarbeit wird nicht erwähnt (16 fehlt). Die Gruppe ist ohne Motor, Lehrer muß auf die anliegende Arbeit hinweisen. Sie sind froh, wenn sie Hilfe bekommen.

V Sie wurden heute lockerer als sonst, haben gealbert. Die Arbeit wurde nicht ernst genommen, z.B.:"Der Schrank wird jetzt getötet!"
gewählt wurde die Namensschildfolge.
18 wollte unbedingt oben stehen, 19 reklamiert energisch seine Position.

Klaßgruppe: /i

II verhält sich wie eine G/i-Gruppe, sie arbeiten Hand in Hand.
5 wird als Blödian hingestellt, bei Hinweis vom Lehrer "ja,ja, der 5!""Der ist doch sowieso doof!"
"immer der 5!" usw.
Sie vergleichen ihren Schrank nach Fertigstellung mit denen der anderen und stellen fest, daß ihrer nicht der beste ist: "Guck mal, der ist besser!"
Sie erkennen bessere Arbeiten an.

III9 ist fleißig, sagt zu 10:" 12 hat so gut wie garnichts gemacht!" 12 hat eine schlechte Arbeitshaltung.

IV 15 fehlte heute und in der vergangenen Woche.
13, 14, 16 mokieren die Arbeit von 15, sie finden die gesamte Arbeit negativ.
14 hatte den Wandschrank dem Gruppenleiter im Heim versprochen, 13 und 16 sind damit nicht einverstanden.
14 will seine Teile abmontieren und dem Gruppenleiter geben.
Beim Festlegen der Namensschildpositionen:
13 als Boß an erster Stelle,
15 an zweiter Stelle, 14 und 16 reklamieren.
16 dann an dritter Stelle, 14 :"na ja, dann bin ich ganz hinten, ist auch scheiß egal!", es war ihm offensichtlich nicht gleichgültig

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 7.2.69

Klaßgruppe: G/i Lehrer: S

IV kamen mit vorgeplanter Arbeitsteilung
und es lief!
16 gab die Arbeitsanweisungen:
"So, wir haben hier ein passendes Stück, davon
schneiden wir 3 Stücke ab. 14 muß ein längeres haben,
such Du Dir das schon mal!"

II 6 macht sich sehr gut, er fühlt sich mitverantwortlich.
5 ist etwas genauer und ruhig.
8 schließt sich schlecht an, kommt mit Fragen noch
zum Lehrer.
7 versucht trotz Gipsarm ein Stück zu bearbeiten:
"Die anderen können doch nicht für mich arbeiten, ich
versuche es selbst!" 7 half dann an der Bohrmaschine,
er ist besorgt, daß die Gruppe weiterkommt.

I 4 machte das Teil für 4 fertig:"Wir müssen fertig werden!"
2+3 betteln:"Dürfen wir rübergehen in die Holzwerk-
statt, daß wir weiterkommen?"
1 "Geht schnell rüber, wenn ihr dürft, fangt schon
an, ich mach das hier fertig!"
Lehrer:"Als wenn es um Sekunden geht!"

V hatten sich ihre Arbeit schon in der Holzwerkstatt
überlegt, es lief sofort planmäßig.
17 gibt schnippische Antworten wenn die anderen ihn
was fragen.
19 ist ruhig und sachlich.
20 hat sich gut herausgearbeitet, ist da und behauptet
sich.

Klaßgruppe: /i

I 2 führt und verteilt die Arbeiten.
1 ist der Leistungsschwächste, jedoch kameradschaftlich.
2 drückt auf Tempo und half den anderen.
3 bekam keine Hilfe, 2 mißbilligend:"Den Rohling müßte
er selbst herstellen können!"
4 "Wir haben doch schon laufend Rohlinge gemacht, an
allen Metallteilen!"
2 lachte von der Bohrmaschine aus höhnisch "ja".

V 17 ist am leistungsschwächsten.
20 hat sich durch Leistungssteigerung herausgearbeitet,
fragt aber nicht in der Gruppe , sondern kommt zum

Lehrer.

19 ist führend, überschaut die Arbeit und gibt das Tempo an "so 18, du mußt auch fertig werden!"

II 5 fehlte.

Es lief gut, die Gruppe hat ein gutes Gruppenverhältnis.

Besonderes: Bei Feierabend standen die Schüler in Gruppen und diskutierten. Lehrer S konnte folgendes mithören:
"Wir kommen wieder nach hier!"
Die anderen wollten auch.
""o wohnst Du?"
"Dann kommst Du nicht nach hier!"

Zitat S: "Offensichtliche Freude derer, die sich keine Gedanken um ihre zukünftige Berufsschule machen brauchten, sie machten einen beglückten Eindruck."
"Auch wenn wir aus dem Heim entlassen werden!"

Klaßgruppe:G/i Lehrer: G

I 2 + 3 in der Holzwerkstatt, sie wußten sofort weiter, ich glaube, sie haben es begriffen. Sie haben trotz längerem Aufenthalt in der Metallwerkstatt ohne Einweisung weiter an ihrer Aufgabe gearbeitet.
2 hat die erforderlichen Maße selbst errechnet,
3 suchte selbständige Arbeit.

III 10 + 12 mußten heute durch den Lehrer zur Weiterarbeit ermahnt werden.
10 ist noch nicht selbständig, führt aufgegebene Arbeiten jedoch zufriedenstellend aus, er wirkt"infantil".Io kommt durch die Hilfe von 12 weiter, der einen Fehler (Spanbruch) durch heimliches Einleimen vertuscht.

IV Gruppe war anscheinend ratlos, als der Lehrer sie ansprach:"Na, Männer!"
16:"Das hören wir gerne!"
Die Gruppe wirkt ruhig, fast zu ängstlich um zu fragen.

V nicht besonders leistungsfähig, unbekannte Arbeiten werden gleichmäßig an alle verteilt.
Die Qualität der fertigen Arbeiten wird verglichen.

Klaßgruppe: /i

II 5 fehlte. Die Gruppe arbeitet sachlich, 6 hat die Sache in der Hand, gleichgültig, wo die Schüler hinkommen. Das Schild von 5 sollte nicht montiert werden, er würde sich schämen.

III nach Streit, wer den Schrank bekommen solle, beschlossen alle einstimmig, daß sie den Schrank 11 geben wollen, der krank ist.
G: "Das kam echt!"

IV Händel der letzten Woche werden weiter ausgetragen, kurz vor der Pause erfolgt Einigung.
13 hat die Einigung veranlaßt "das geht so nicht weiter!"
13 bittet Lehrer, die Gruppe in der Pause weiter arbeiten zu lassen, um etwas aufzuholen. (wurde erlaubt)
16 schleift seine Aufhängung, weigert sich jedoch die von 14 zu schleifen, trotzdem 14 eine Handverletzung hat, 13 macht es dann wortlos.

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 14.2.69

Klaßgruppe: /i Lehrer: S

II guter Einsatz, sehr gute Zusammenarbeit, ruhig.
6 ist führender Mann
8 steht immer im Hintergrund, macht aber seine Arbeit. Tritt durch gute Arbeit hervor und kümmert sich um die Arbeit der anderen.
7 ist ruhig, sicher und fleißig.

III 11 fehlt
9 ist führend und arbeitet für 11 mit.
12 steht im Hintergrund, ruhig und kommt nicht so mit. 12 macht seine Arbeit, aber erfährt Förderung durch seine Kameraden.

IV Gute Zusammenarbeit, Streitgespräch zwischen 13 + 16 um Arbeitsaufteilung. 16 gibt nach, 13 führt.
15 + 14 fehlen.
13 nimmt sofort die Arbeit von 15 in Angriff, erst nach dessen Fertigstellung seineeigene.

Klaßgruppe: G/i

II Sehr gute ruhige Gruppe.
5 tritt nicht in den Vordergrund, er ist zurückhaltend und bescheiden.
8 ist der schlechteste, er wird von den anderen gefordert und sucht Hilfe beim Lehrer.

IV gute Gruppe, bei kolossalem Einsatz, verzichtet auf Pause und wollte nach Unterrichtsschluß noch weiterarbeiten. Sie treiben sich gegenseitig an.
14 fehlte.
15 ist der Schwächste, die anderen fordern ihn, damit sie gleichmäßig fertig werden.
16 ist sehr fleißig, von Gestalt unscheinbar, setzt er sich durch und behauptet sich.

V Die Gruppe arbeitet für 20 mit. Sie reden viel über 20, vor allem, daß er nicht zu ihnen paßt mangels Einsatzes.
20 wird nicht "so" geduldet, er fehlt öfter.

Protokoll der Werkstattlehreraussagen am 21.2.69

Klaßgruppe: G/i Lehrer: S

III 10 fehlte.

11 schimpfte gleich los, wie er sah, daß es nicht so recht voran ging. 11schimpfte auf 10 "fehlt auch immer!" Der Lehrer stellte heraus, daß 10 zum erstenmal fehlt, seine Arbeit sei ebenfalls fast fertig (nur noch ein Sägeschnitt).

12 stellt Arbeit von 10 fertig,(aus eigenem Antrieb) er verteidigt 10 gegen 11:"Das stimmt, er hat noch nie gefehlt, außer heute und er ist auch am weitesten mit seiner Arbeit!"

9 ist der langsamste, begreift schwer, wird von 12 weitgehend unterstützt.

11 hat mit sich selbst zu tun.

IV Eine sehr gute Gruppe, mit guter Zusammenarbeit und gutem invernehmen innerhalb der Gruppe.

13 + 15 gehen nach Einigung in die Holzwerkstatt.

13 kommt mehrmals in die Metallwerkstatt um zu sehen, wieweit 16 ist und ob er Hilfe braucht.

16 arbeitet für den fehlenden 14 mit, er benötigt keine Hilfe. Trotzdem kommen 13 + 15 herüber und helfen, da sie in der Holzwerkstatt fertig sind.

V Die Gruppe zeigt großen Eifer

17 + 18 arbeiten sofort für 19 +20 mit, sie werden vorzeitig fertig.

20 wird sehr wahrscheinlich aus dem Heim entlassen.

17 führt in der anschließenden freien Arbeit.

18 kopiert 17, seine Arbeit ist so wirr geworden, daß man nicht mehr erkennt, was es sein soll. Die freie Arbeit stand unter Zeitdruck. Das Schweißen ist etwas ganz besonderes für sie, sie sehen wie verzaubert aus, reagieren gut, haben Einfühlungsvermögen beim Schmelzvorgang.

Zitat:"Ich bin selbst erstaunt, daß es so gut klappte. Trotzdem sie noch nie einen Schweißbrenner in der Hand gehabt hatten!"

Klaßgruppe: /i Lehrer: G

Heute war eine hohe Fluktuation zwischen den Werkstätten, bei guter Zusammenarbeit. ie Schüler versuchten durch Rationalisierung das Projekt I fertigzustellen, sie wechselten die Werkstätten nach eignem Ermessen.
Lehrer:"Ich bin mir heute vorgekommen wie ein Simultanschachspieler, der von einem Brett zum anderen gerufen wurde, und der seine Partie spielen mußte."

II 8 mußte in der Gruppe klären, daß 5 der Boß ist. ie Schüler sagten, daß 8 der Boß ist und zwar aufgrund seines Verhaltens.

IV Die Gruppe kommt in der letzten Viertelstunde noch in die Holzwerkstatt , um den Beschlag zu montieren. Sie wollten über den Wechsel hinaus arbeiten. Die Montage mußte zwangsweise unterbrochen werden.

II, III, IV haben das Projekt I fertig.

Klaßgruppe: G/i

III 12schraubte die Namensschilder für die ganze Gruppe an, trotz der Anordnung, daß jeder sein Schild anschrauben solle.
9, 10, 11 waren in der Metallwerkstatt.

I, IV, V haben das Projekt I fertig.

Protokoll der Werkstattlehreraussage am 28.2.69

Klaßgruppe: /i Lehrer: S

I trieben sich gegenseitig an, um schnell fertig zu werden, da gestalterische Arbeiten vorgesehen waren.

II jeder hat für sich etwas zusammengestellt, dann hat man sich für den großen Fisch von 5 entschieden.

III alle haben erst für sich gestaltet. Nach Rücksprache mit dem Lehrer haben sie das beste Stück herausgesucht.
9 war führend und hat seine Arbeit auch allein hergestellt.

IV zuerst haben alle für sich allein gearbeitet.
15 war enttäuscht, als es allein nicht klappte und gab es dann auf, er gab das Werkzeug ab.
13 hat seine Arbeit fertig bekommen.

V alle haben ihre Arbeit einzeln gestaltet.

Die Werkstatt war überbelegt, eine Gruppe trieb die andere an. Alle stehen kurz vor dem Abschluß. Sie sind bis auf eine Gruppe fertig geworden. Die Gruppen wollten unbedingt fertig werden. Sie hörten, daß Gruppen, die ihr Projekt innerhalb der vorgesehenen Zeit fertiggestellt haben, eine Aufgabe im Gestalten bekämen.

I nach einer halben Stunde mit dem Projekt I fertig.

II ebenfalls fertig, sonst nicht besonderes.

III 9 ist der führende Boß, der antreibt und selbst für zwei arbeitet (11).

IV 13 übernimmt die Arbeit von 15, der fehlt, allgemeiner Eifer.

V 20 stellt kurz vor dem Abschluß fest, daß sein Stück falsch bearbeitet ist und nochmal hergestellt werden muß.
17 wollte das Stück in der Pause bereits anfangen, damit sie in der nächsten Woche schneller fertig würden.

2.1.3. Durchführung der Beurteilung

Wie unter 2.1.2. bereits ausgeführt wurde und auch aus der Übersicht 6 a erkennbar ist, ergeben sich 14 verschiedene Beurteilungsbogen im Rahmen der Lehrwerkstattausbildung. Jeder dieser 14 Beurteilungsbogen enthält 7 Beurteilungsstationen. Jede einzelne Beurteilungsstation ist in 7 Beurteilungsgrade eingeteilt. Der Ausbilder muß für jeden Jugendlichen feststellen, welcher Grad der 7 Eigenschaftsbeschreibungen auf das Verhalten des Jugendlichen zutrifft.

Der Ausbilder trägt zunächst auf der letzten Seite in die Kopfleiste die Namen seiner Lehrlinge ein, max. 15 Lehrlinge. Sodann beurteilt er alle 15 Lehrlinge nacheinander und zwar nur in Bezug auf eine Eigenschaft(Beispiel s. Anhang).

Der Ausbilder geht bei der Beurteilung so vor, daß er aus seiner Lehrlingsgruppe den Besten fixiert und ein Kreuz in das Feld setzt, das nach seiner Auffassung auf ihn zutrifft. Dabei muß nicht immer die 7. Stufe, also die Stufe mit dem höchsten Ausprägungsgrad (7 Punkte) gewählt werden. Es kann auch sein, daß bei einer Lehrlingsgruppe, die insgesamt leistungsmäßig schwach ist, der Beste nur auf der Stufe 6 oder vielleicht sogar nur auf der Stufe 5 angesetzt werden muß. Für denjenigen Lehrling, der in der Leistung der Schlechteste ist, muß auf den unteren Ausprägungsgraden die entsprechende Stufe gefunden und angekreuzt werden. Der weitere Gang der Beurteilung geschieht in Form eines paarweisen Vergleichs. Es ist zu fragen, welcher Lehrling dem Besten am nächsten kommt oder ob er ihm möglicherweise in Verhalten und Leistung gleichzusetzen ist. Das Kreuz, das für diesen Lehrling anzubringen ist, sollte zunächst mit Bleistift eingetragen werden, da so eine nachträgliche Korrektur leichter möglich ist. Gegen diesen Lehrling sollte dann der in der Rangreihe leistungsmäßig nächste Lehrling "angehalten" werden. Auch hier fragt es sich, ob die Leistungen

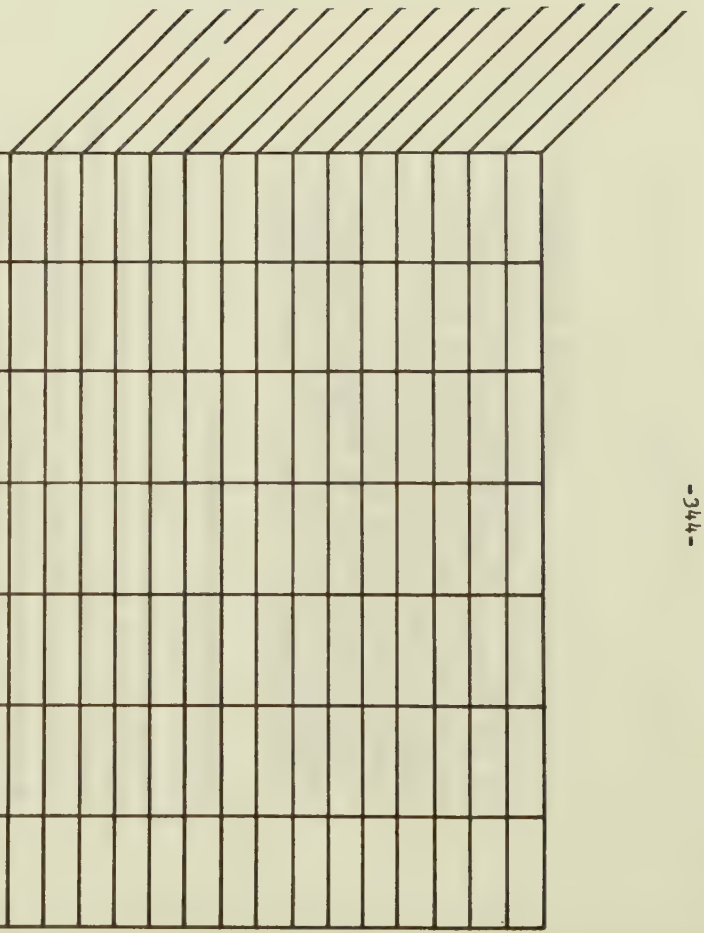
des dritten Jungen in der Rangreihe denen des zweiten Lehrlings nahekommen oder gleichen. In dieser Weise wird mit den übrigen Lehrlingen fortgefahren, bis am Ende eine gültige Fixierung aller Lehrlinge im Sinne einer Rangreihe vom Besten zum Schlechtesten in Bezug auf einen Eigenschaftsbereich erfolgt ist.
In analoger Weise wird mit den übrigen 6 Eigenschaften verfahren. Das Ergebnis des gesamten Fragebogens ist auf die Lehrlingskartei (s. Rahmenplan 12) zu übertragen.

Vermeidung von Beurteilungsfehlern

Während der Beurteilung sollte der Ausbilder auf folgende Irrtümer achten, denen er im allgemeinen oder auch aus persönlichen Gründen unterliegen kann. Der wichtigste Grundsatz bei jeder Beurteilung ist, sich von gefühlsmäßigen Eindrücken freizumachen und das Urteil auf tatsächlich gemachte und nachweisbare Einzelbeobachtungen zu gründen.

a) Vermieden werden sollte eine massierte Anordnung auf der mittleren Stufe. Die "T e n d e n z z u r M i t t e" ist bei allen Beurteilungen festgestellt worden. Der Ausbilder kann dieser Tendenz zur Mitte ausweichen, indem er sich ein klares Bild vom einzelnen Jugendlichen verschafft. Dies ist nur möglich, wenn der Ausbilder alle Beobachtungen von Lehrbeginn an schriftlich festhält, z.B. durch formlose tägliche Eintragung in einem Merkbuch.
Die Beobachtungen in diesem Merkbuch dürfen keine Urteile enthalten wie z.B.:"Hat keinen Ordnungssinn", "ist nicht sorgfältig", "unkonzentriert", "unintelligent", "ist willensstark" oder "ist ehrgeizig". Das Merkbuch sammelt lediglich einzelne Beobachtungen konkreter Verhaltensweisen, z.B. "stört seinen Nachbarn", "hat ohne zu fragen den Arbeitsplatz verlassen", "hat so und so oft das Meßwerkzeug verlegt", "hat trotz vieler Hinweise die Ordnung im Schrank nicht her -

Einstellung zur Arbeit



zeigt einen außergewöhnlich starken Leistungswillen, setzt sich voll ein

ist stets auf gute Leistungen bedacht, zeigt gleichmäßig guten Einsatz aller Kräfte

ist leistungsbereit, steht positiv zur Arbeit, braucht aber einen kleinen Ansporn, um seine Kräfte voll zu entfalten

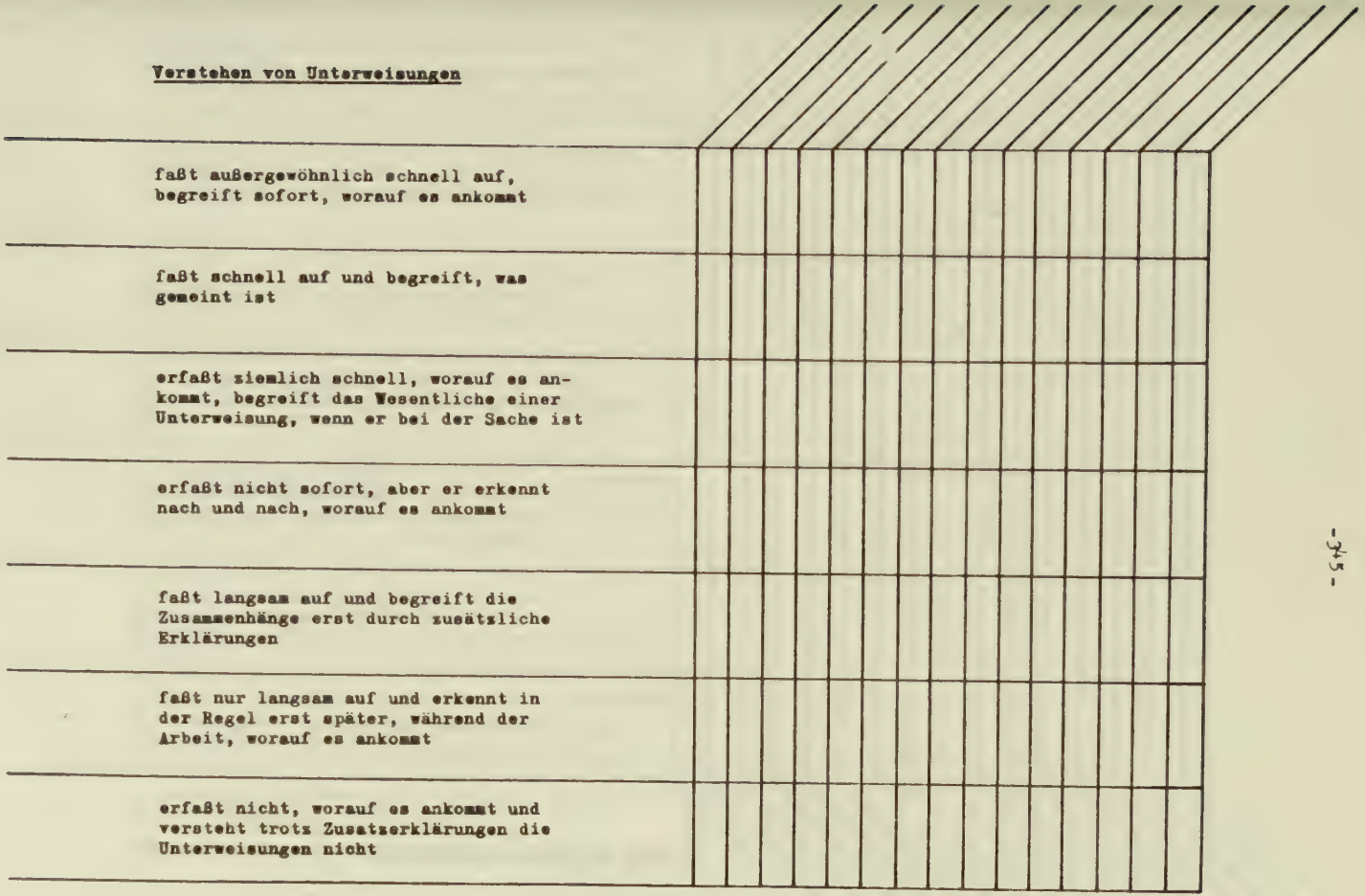
zeigt eine nicht immer gleichmäßige Leistungsbereitschaft, setzt seine Kräfte nicht immer voll ein

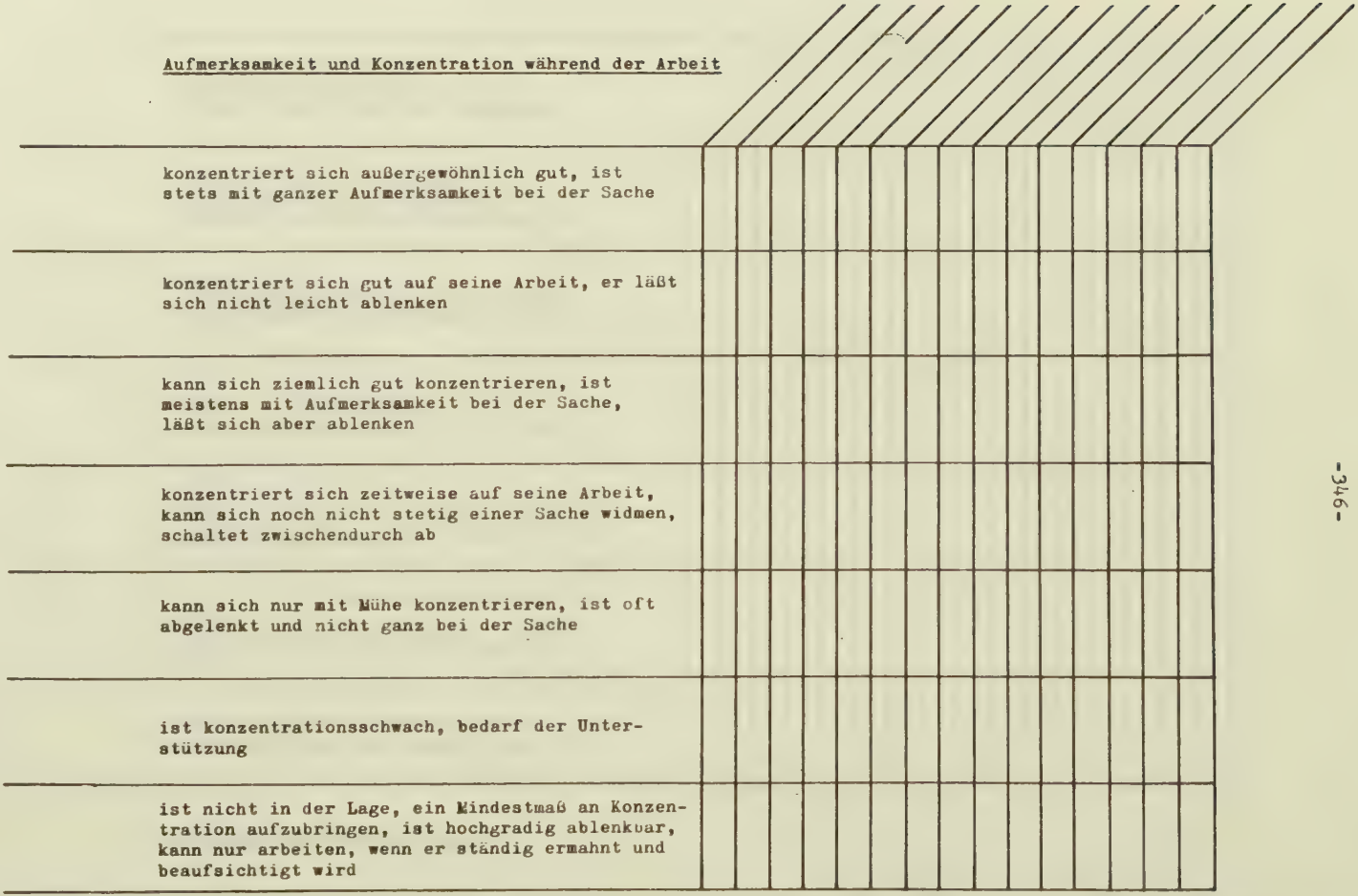
bringt nur wenig Leistungswillen mit, er muß häufig ermahnt werden, da er nicht von sich aus seine Kräfte genügend anspannt

zeigt einen geringen Leistungswillen, er setzt nur selten seine ganze Kraft ein

ist auffallend leistungsschwach, arbeitet mit Widerwillen

Verstehen von Unterweisungen




Aufmerksamkeit und Konzentration während der Arbeit
konzentriert sich außergewöhnlich gut, ist stets mit ganzer Aufmerksamkeit bei der Sache
konzentriert sich gut auf seine Arbeit, er läßt sich nicht leicht ablenken
kann sich ziemlich gut konzentrieren, ist meistens mit Aufmerksamkeit bei der Sache, läßt sich aber ablenken
konzentriert sich zeitweise auf seine Arbeit, kann sich noch nicht stetig einer Sache widmen, schaltet zwischendurch ab
kann sich nur mit Mühe konzentrieren, ist oft abgelenkt und nicht ganz bei der Sache
ist konzentrationsschwach, bedarf der Unterstützung
ist nicht in der Lage, ein Mindestmaß an Konzentration aufzubringen, ist hochgradig ablenkbar, kann nur arbeiten, wenn er ständig ermahnt und beaufsichtigt wird

Geschicklichkeit bei der Handhabung von Werkzeugen

führt handwerkliche Arbeiten mit auffallend ruhiger Hand durch. Er arbeitet immer sehr geschickt und sehr sicher

bringt für handwerkliche Arbeiten ein gutes Geschick mit, er arbeitet sicher

handwerkliche Arbeiten werden mit ziemlich ruhiger Hand und befriedigendem Geschick durchgeführt, er arbeitet meistens geschickt und sicher

führt handwerkliche Arbeiten nicht gleichmäßig geschickt durch, Handgeschick und Handruhe sind durchschnittlich

genügt gerade noch den Anforderungen, die eine sachgemäße Handhabung von Werkzeugen stellt. Es mangelt etwas an Geschick und Sicherheit

kann nur mit Mühe den Anforderungen nachkommen, er ist häufig ungeschickt und unsicher

kommt den Anforderungen kaum nach, er ist fast immer ungeschickt und unsicher

Übungsfähigkeit des Handgeschicks

verfügt über eine herausragende Übungsfähigkeit bei der Handhabung von Werkzeugen; schon nach sehr kurzer Zeit ist ein hoher Fertigkeitsgrad erreicht	
zeigt eine gute Übungsfähigkeit, nach kurzer Einarbeitungszeit wird die Handhabung des Werkzeugs beherrscht. Er benötigt keine zusätzlichen Hinweise	
erzielt einen befriedigenden Übungszuwachs. Trotz gelegentlicher Mißerfolge ist er stets bemüht, sich einzuarbeiten und beherrscht das Werkzeug nach geraumer Zeit; benötigt kaum zusätzliche Hinweise	
die Übungsfähigkeit reicht aus. Über kleine Übungsschritte hinweg kommt er nur langsam zum Erfolg, benötigt gelegentlich zusätzliche Hinweise	
der Übungserfolg stellt sich erst nach Überwindung vieler Mißerfolge ein, dazu braucht er vermehrte Hinweise	
der Übungserfolg ist sehr gering, er benötigt eine außergewöhnlich lange Einarbeitungszeit und besonders viele zusätzliche Hinweise, bis sich ein geringfügiger Übungszuwachs einstellt	
trotz großer Anstrengungen und vieler Hilfestellungen ist kein Übungserfolg zu verzeichnen, er geht mit Handwerkszeug nach wie vor ungeschickt um	

Eingliederung in die Gruppe

ist hervorragend befähigt, sich in die Gruppe in natürlicher, hilfsbereiter Weise einzu - gliedern; trägt, unterstützt																	
paßt sich im guten Sinne reibungslos an, ordnet sich leicht unter, gutes Bindeglied der Gruppe																	
um Anpassung bemüht, braucht Zeit, um sich in die Gruppe einzugliedern																	
ordnet sich mehr passiv unter, fällt nicht aus dem Rahmen																	
gliedert sich nur bedingungsweise ein, geht gerne eigene Wege, ohne direkt aufzufallen																	
kann sich nur schwer in die Gruppe einfügen, braucht in vermehrtem Maße erzieherische Hilfe und Beaufsichtigung																	
vermag sich nicht in die Gruppe einzugliedern, sein Verhalten wirkt auf andere störend, gibt zu vermehrter Ermahnung Anlaß																	

Ordnungssinn

verfügt über einen ausgeprägten Ordnungssinn, die einmal geschaffene Ordnung am engeren Arbeitsplatz und im weiteren Arbeitsbereich wird stets aufrechterhalten	
hält gute Ordnung am Arbeitsplatz und im gesamten Arbeitsbereich. Werkzeuge und Werkstücke liegen stets griffbereit, er verliert nie die Übersicht	
im Sinne einer reibungslosen Durchführung seiner Aufgaben hält er Ordnung. Er entfaltet einen sachbetonten und befriedigenden Ordnungssinn	
er hat Mühe, am Arbeitsplatz und im Arbeitsbereich Ordnung zu halten, läßt sich jedoch zur Ordnung anleiten	
hat von sich aus wenig Ordnungssinn, er muß des öfteren ermahnt werden, die rechte Ordnung am Arbeitsplatz und im Arbeitsbereich herzustellen	
es mangelt an Ordnungssinn, er kann von sich aus nicht die gewünschte Ordnung am Arbeitsplatz und im Arbeitsbereich herbeiführen, er muß fast immer ermahnt werden	
ist nicht in der Lage, ein Mindestmaß an Ordnung einzuhalten. Trotz ständiger Ermahnung sind Arbeitsplatz und Arbeitsbereich stets in Unordnung	

FRIED. KRUPP GMBH
GEMEINSCHAFTSBETRIEBE

Beurteilung

während der werkpraktischen Ausbildung
im Rahmen des Berufsförderlehrganges

Name, Vorname :

43 Essen

geboren am :

	unter Ø			Ø				über Ø		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arbeitscharakterliches Verhalten										
Einstellung zur Arbeit										
Eingliederung in die Gruppe										
Ordnungssinn										
Denkverhalten										
Verstehen von Unterweisungen										
Aufmerksamkeit und Konzentration										
Geschicklichkeitsverhalten										
Geschicklichkeit bei Werkzeughandhabung										
Übungsfähigkeit des Handgeschicks										

Bemerkungen des Ausbilders

FRIED.KRUPP GMBH
Gemeinschaftsbetriebe

Arbeitsanweisung: Abgesetztes Vierkantprisma

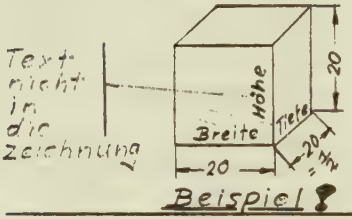
Wir werden heute einen Körper als Modell herstellen,
perspektivisch zeichnen,
in einer Dreitafelprojektion zeichnen!

---

1. Teilaufgabe: Nimm aus der Zeichenmappe das Blatt18a
und schneide die Abwicklung aus.
!!! Beim Anritzen der Knickkanten !!!
eine gestrichelte Linie darf teilweise
nicht geritzt werden !!! Druckfehler!!
Ritze mit der Schere am Lineal entlang!
Benutze eine Unterlage!!
Klebe das Modell mit Kaltleim!

---

2. Teilaufgabe: Nimm aus Deinem Heft ein Blatt DIN A4
Zeichne das Modell als Perspektive!
Zeichenmaßstab = 1 : 1
Die Tiefenlinien zeichne unter 45°
Verkürze die Tiefenlinien
um die Hälfte!!!
!! Bemaße die Zeichnung !!
!! Beschrifte die Zeichnung !!



---

3. Teilaufgabe: Nimm aus der Zeichenmappe das Blatt 18
und zeichne das Modell in der Dreitafelprojektion!
Beachte die auf dem Lösungsblatt vorgegebenen
Ecken!

Vorderansicht 1.Tafel | Seitenansicht 3.Tafel | Draufsicht 2.Tafel

!! Bemaße die Zeichnung !!
!! Beschrifte die Zeichnung !!

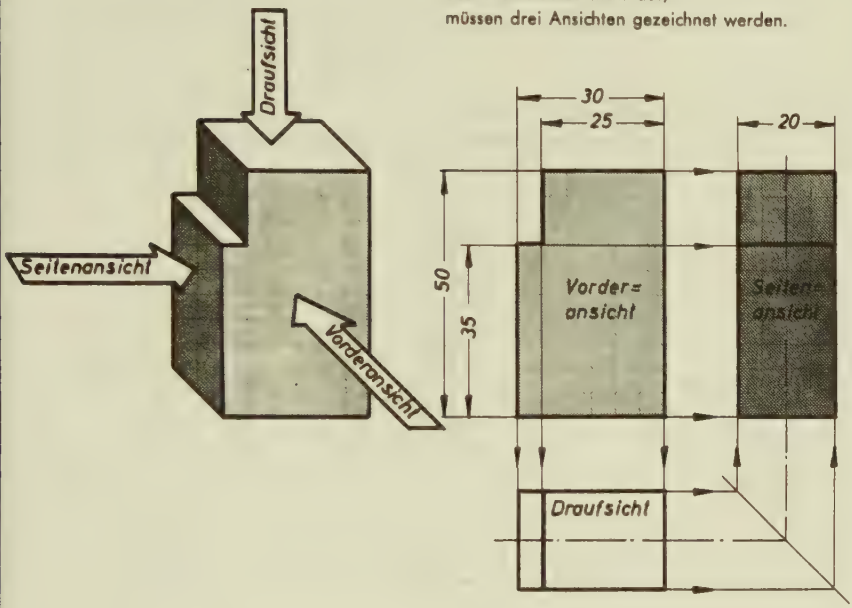
Trage ein: (Blatt 18) Arbeitsbeginn: .. Uhr
Arbeitsende : .. Uhr

benötigte Zeit : .. Minuten

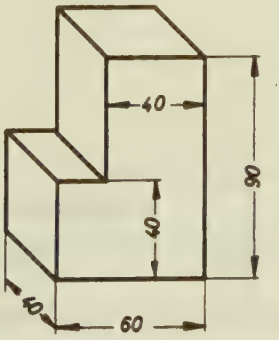
Bewerte die Arbeit: 1 Punkt = nicht brauchbar !!
2 Punkte= noch "
3 " = voll "

18. Darstellung in drei Ansichten

Reichen zwei Ansichten zur klaren Darstellung des Werkstückes nicht aus, müssen drei Ansichten gezeichnet werden.



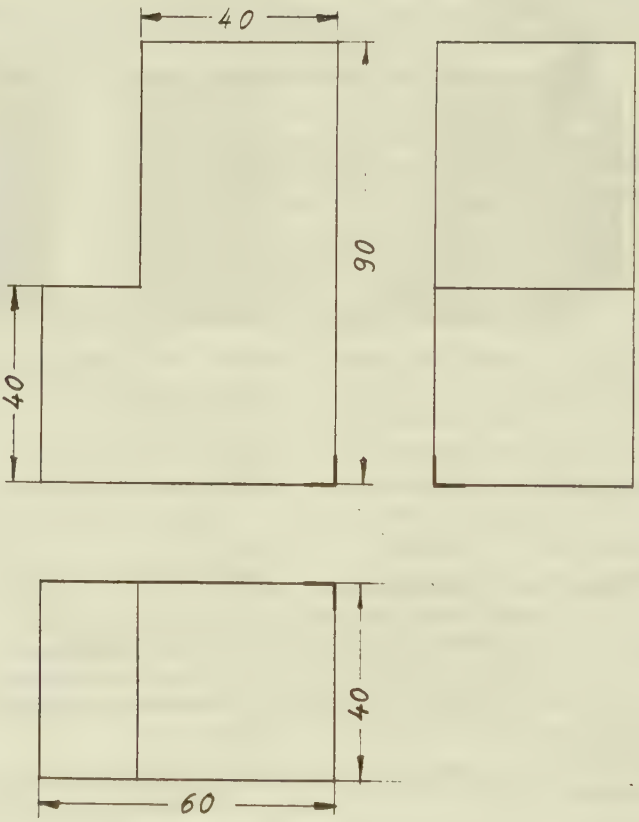
Beachte: Die Körperkanten werden in die Seitenansicht und Draufsicht durch Hilfslinien übertragen.
Die Mittellinien der Seitenansicht und Draufsicht werden zum Schnittpunkt gebracht. Durch diesen wird eine schräglaufende Hilfslinie (Diagonale 45°) gezeichnet, an der die Hilfslinien aus der Draufsicht zur Seitenansicht umgelenkt werden.



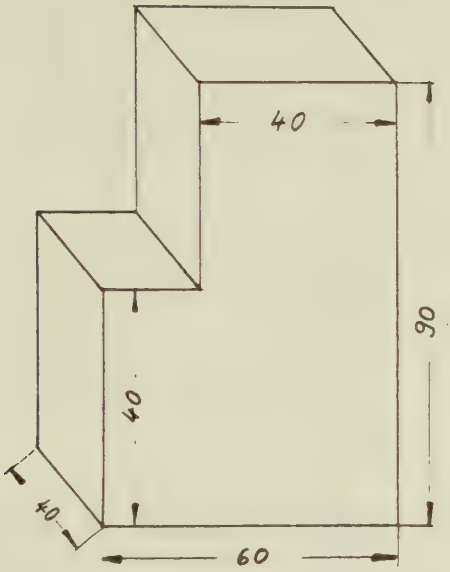
Aufgaben:

1. **Schneide** das Modell aus und klebe es zusammen!
2. **Zeichne** das Werkstück in drei Ansichten!
   (ohne Bemaßung.)
   Zeichne die Hilfslinien als schmale Vollinien ein!
   Maßstab 1:1

Verlag H. Dähnlow · 404 Neuss/Rh.



Maßstab 1:1	Werkstoff	Benennung Kantstück		
Datum 16.5.69	Name XXX	Klasse	Blatt	18



M. = 1:1

Arbeitsbeginn: Uhr
Arbeitsende : Uhr
benötigte Zeit : Min

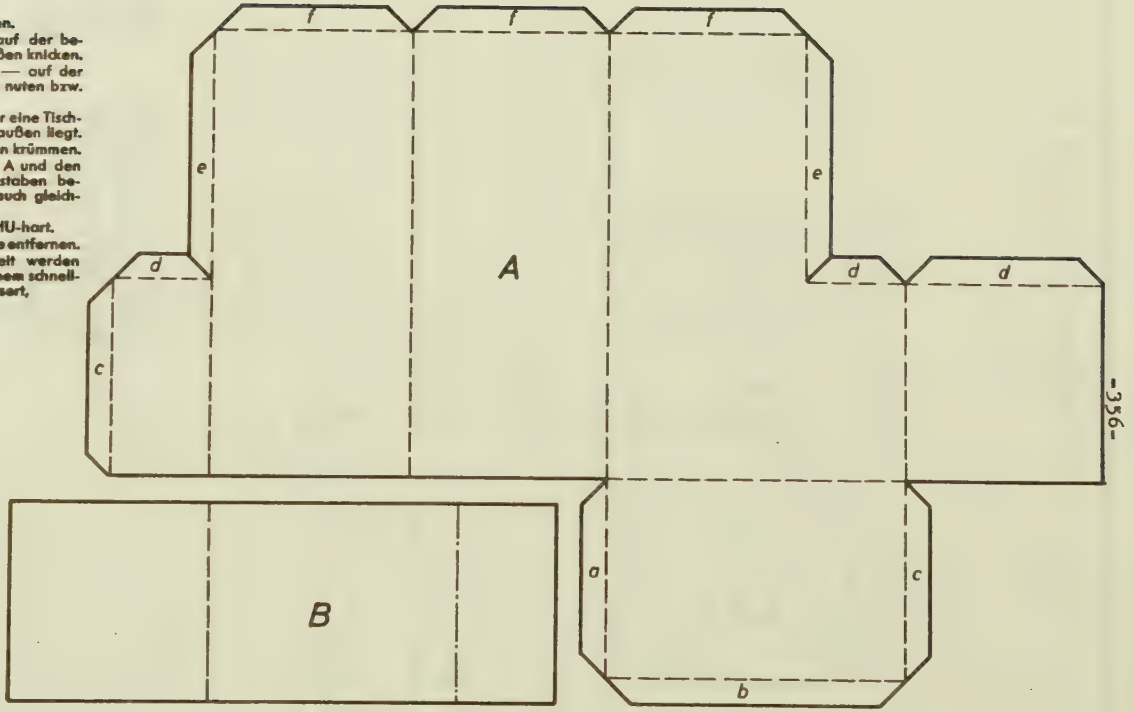
P. =

Name
Datum

MODELL 630/18a

Anleitung

1. Ausschneiden entlang der Vollinien.
2. Gestrichelte Linien — — — — auf der bedruckten Seite anritzen und nach außen knicken.
3. Strichpunktierte Linien — . — . — . — auf der Rückseite anritzen oder Vorderseite nuten bzw. rillen und nach innen knicken.
4. Punktierte Flächen durch Ziehen über eine Tischkante so krümmen, daß der Bruch außen liegt.
5. Karierte Flächen mit Karo nach innen krümmen.
6. Beim Kleben beginnt man mit Teil A und den Klebekanten a. Mit gleichem Buchstaben benannte Kanten oder Teile sollen auch gleichzeitig geklebt werden.
7. Als Kleber eignet sich besonders UHU-hart.
8. Überstehende Kanten mit Rasierklinge entfernen.
9. Aussehen, Stabilität und Haltbarkeit werden durch Streichen oder Spritzen mit einem schnelltrocknenden Lack wesentlich verbessert.



zu Zeichnung 18

Auswertungsbogen für technisches Zeichnen

Aufgabe: Bl. 18
Datum: 16.5.69

Klasse	Schüler-Nr.	durch die Aufgabe geforderte Kriterien: M i	M a	P 1	P 2	P 3	Z 4	Z 5	Z 6	t 7	t 8	t 9	t 10	t 11	ΣP	nicht geforderte allgemeine Krit.: P 1	P 2	P 3	Z 1	Z 2	Z 3	ΣP	Punktbewertung Vpn M	Vpn P	Vpn Z	L M	L P	L Z	benötigte Zeit i. Min. t
	1	·	+	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	10	·	·	·	·	·	·	6	2	3	2	2	2	3	90
	2	·	+	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	10	·	·	·	·	·	·	6	2	2	3	3	2	3	100
	3	·	+	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	10	·	·	·	·	·	·	6	2	3	3	3	2	3	90
n.g.	4	·	·	·	·	·	·	·	·	–	–	–	–	·	8	·	–	·	·	·	·	5	2	2	3	3	3	3	90
	Σ	4	1	4	4	4	4	4	4	3	3	3				4	3	4	4	4	4								
n.g.	5	·	·	·	+	–	–	–	·	–	–	–	4			–	–	·	·	·	·	3	3	2	1	2	2	2	90
	6	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	·	·	·	·	6		3		2	2	3	95
	7	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	·	–	–	–	3		3		3	2	2	90
	8	·	·	·	·	·	·	·	+	·	·	·	10			·	·	·	·	·	–	5		3		3	3	2	100
	Σ	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3				3	3	3	3	3	2								
	9	·	·	·	·	·	·	+	–	·	·	·	9			·	–	–	·	·	–	3		2		2	2	1	115
	10	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	–	·	·	–	4				2	2	2	94
	11	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	·	·	·	–	5		2	2	2	2	2	100
	12	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	–	·	·	·	5		2		2	2	2	100
	Σ	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4				4	3	1	4	3	2								
	13	·	+	·	·	·	·	·	·	·	·	·	10			·	·	·	·	·	·	6			2	3	2	3	100
	14	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	·	·	·	·	6			3	3	2	3	110
	15	·	+	·	·	·	·	·	·	·	·	·	10			·	·	·	·	·	·	6		3	2	3	3	3	110
	16	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	·	·	·	·	6		2	2	3	3	3	100
	Σ	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4				4	4	4	4	4	4								
	17	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	–	·	·	–	4		3		2	2	3	100
	18	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	–	·	·	–	4		3		2	2	2	95
	19	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	11			·	·	–	·	·	–	4		3		2	2	2	90
	Σ																												
	Σ	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				3	3	0	3	3	0								
	Σ	19	19	14	19	18	18	18	18	17	16	17	17	19	191	18	16	12	18	17	12	93							
	1	–	–	·	·	·	·	·	–	–	–	–	5			·	·	·	·	·	–	5				1	1	1	130
	2	–	·	–	·	–	·	·	·	–	–	–	5			·	·	·	·	·	·	5				2	2	2	130
	3	–	–	·	·	·	–	·	·	·	–	–	5			·	·	·	·	·	·	6				1	1	2	130
	4	–	+	·	·	·	–	–	–	–	–	–	3			·	–	–	·	·	·	3				2	2	1	130
	Σ	0	1	3	4	2	3	3	2	0	0	0				4	3	3	4	4	1								
	5	–	–	–	·	–	–	·	·	–	–	–	2			·	·	·	·	·	·	6	1		1	1	1	1	85
	6	–	·	·	·	–	–	–	–	–	–	–	3			·	–	–	·	·	·	5				2	3	1	130
	7	–	·	·	·	·	·	·	·	–	–	–	7			·	–	·	·	·	·	5				3	3	2	130
	8	–	·	·	+	–	–	–	–	–	–	–	2			·	·	·	·	–	–	4				2	1	1	130
	Σ	0	3	3	3	1	1	1	2	0	0	0				4	2	4	4	3	3								
	9	·	·	·	+	·	·	·	–	·	·	–	8			·	·	·	·	·	–	6	3	3	2	3	3	2	85
	10	–	–	–	+	·	·	·	–	·	·	–	5			·	·	·	–	·	·	5				1	1	1	123
	11																												
	12	–	·	–	+	·	·	·	–	·	·	–	6			·	·	–	·	·	–	4				2	1	1	119
	Σ	1	2	1	0	3	3	3	0	3	3	0				3	3	1	3	3	2								
	13	·	·	·	+	·	·	·	·	·	·	·	10			·	·	·	·	·	·	6	2	2	2	2	3	3	EC
	14	–	–	–	–	·	·	·	–	–	–	–	3			·	–	–	–	–	–	1				1	1	1	130
	15	–	·	–	+	–	·	·	·	·	·	–	6			·	·	·	·	·	·	6	2	3	3	2	2	3	120
	16	–	–	–	–	·	·	·	–	–	–	–	2			·	–	–	·	·	–	3				2	1	1	130
	Σ	1	2	1	0	3	4	3	2	2	2	1				4	2	2	3	3	2								
	17	–	·	·	·	–	·	–	–	–	–	–	4			·	–	–	·	–	–	3	3	2	3	3	2	2	130
	18	·	·	·	·	·	·	·	+	·	·	·	10			·	·	·	·	·	·	6				2	3	3	90
	19	–	+	–	–	·	·	·	–	–	–	–	3			·	·	·	·	·	·	6				1	1	1	130
	20	–	+	–	·	–	–	–	·	·	–	–	3			·	·	–	·	·	–	4				1	1	1	130
	Σ	1	2	2	2	3	2	3	2	1	2	1	1			4	3	2	4	4	2								
	Σ	19	3	10	10	10	11	14	12	7	7	6	2		92	19	13	12	18	17	10	89							

Auswertungsbogen für technisches Zeichnen

Aufgabe: Bl. 18
Datum : 22.5.69

Nr.	durch die Aufgabe geforderte Kriterien: M	P	Z	t	Σ P	nicht geforderte allgemeine Krit.: P	Z	Σ P	Punktbewertung Vpn: M	P	Z	L: P	Z	benötigte Zeit i. Min.: t
1	– • • • • – • • – • •				8	• • – • • –		4	3	2	2	2	1	1 5 2
	• • • + + • • + – – –				5	• – – • – –		2	2	2	2	2	2	1 3 5
	• • • + • • • – – –				6	• – – – – –		1	2	3		2	2	1 3 5
	– • • + • • • • – – –				6	• • – – – –		2	1	1	2	2	1	1 5 2
	4 2 4 4 1 3 3 4 2 – – –					4 2 2 2 1 2								
II	• • • + • • • + – – –				6	• • • • • •		6			2	3	2	2 9 5
	• • • + • • • + – – –				6	• • • • • •		6			3	3	2	2 9 5
	• • • + • • • + – – –				6	• • • • • •		6			2	3	2	2 9 5
	• • • • • • • + – – –				7	• • • • • •		6			1	3	2	2 9 5
	4 4 4 4 1 4 4 4 0 0 1 1					4 4 4 4 4 4								
III	– • • • • – • • – – –				5	– – – • • –		2			1	2	2	1 1 3 5
	– • • + • – • – – – –				4	– – – – – –		0			1	2	2	1 1 3 5
	2 2 2 2 1 2 0 2 2 0 0 0					2 2 2 1 1 0								
IV	• • • • • • • • • • •				11	• – • • • •		5			3	3	2	3 1 0 1
	• • • • • • • • • • •				11	• – • • • •		5			3	3	2	3 1 0 1
	• • • • • • • • • • •				11	• – • • • –		4			3	3	2	3 1 0 1
	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3					3 2 3 3 3 2								
V	• – – • • • • • – – –				6	• – – • • –		2	3	3	3	3	3	1 3 5
	• • • • • + • • – – –				7	• – – • • –		2	2	2	3	2	2	1 3 5
	• – – • • • • • – – –				7	– – – • • –		2			2	2	2	1 2 C
	• • • • • • • • – – –				7	– – – • • •		0			2	2	2	1 6 5
	4 4 1 3 4 4 3 4 4 0 0 0					2 2 2 3 1 2								
	17	13	14	16	10	16	13	17	9	3	4	4	119	13 6 7 13 10 6	55									
VI	– • • • • • • • • – –				7	• • • • • •		6	2	2	2	2	2	1 2 3
	– • • + • – – – – – –				3	– – – – – –		0			2	2	1	1 3 2
	– • • + • – • + – – –				4	• • – • • •		5	3	3	1	2	2	1 2 3
	3 2 2 3 1 3 1 2 1 0 0 0					2 2 1 2 2 2								
VII	• • • • • – – • – • •				6	– – – • • •		3			2	2	2	1 E 5
	• • • + • – – • – • •				3	• – – • • –		3			1	2	2	1 E 5
	• • • + • – – – – – –				4	• – – • • –		3	2	2	1	2	2	1 1 3 2
	– • • • • – • • – – –				7	• – – • • –		3			1	1	2	2 E 5
	4 3 4 4 2 1 0 3 2 3 2 2					3 2 2 4 3 2								
VIII														
	– • • – – – • • – – –				4	• – – • • •		5	2	2	1	2	2	1 1 3 2
	• • • + • • • + • • –				8	• • • – – •		4	2		1	3	2	2 1 1 2
	• • • + • • • • – – –				7	• • – – – –		2			1	3	2	2 1 2 5
	3 2 3 2 2 3 2 1 1 0					3 2 2 1 1 2								
IX														
	• • • + – • • • • • –				6	• – • • – •		4			1	2	2	1 1 2 5
	• – • – – – – – – – –				2	– – – – – –		0	1	1	1	1	1	1 1 3 2
	• – • – – – • • – – –				3	• – – – – –		2	2	1	1	2	2	1 1 3 2
	3 1 3 2 0 1 2 1 1 0					2 0 2 1 2 1								
X	• • – + – – • – – – –				3	– – – – – –		0			3	2	1	1 3 0
	– • • + – – – – – – –				2	• – – – – –		1			2	1	1	1 3 0
	• • • + – – – – – – –				3	• – – – – –		1			1	1	1	1 3 0
	– • – + – – • – – – –				1	• – – • – –		2			1	1	1	1 3 0
	4 2 4 2 2 0 0 1 0 0 0 0					3 2 2 1 2 2								
	17	10	15	15	3	6	4	10	7	5	4	2	81	13 4 5 9 6 7	44									

Wir werden heute eine ähnliche Aufgabe lösen,
wie in der letzten Zeichenstunde!

Heute ist es eine "Generalprobe", da
wir in der nächsten Woche die gestellte
Aufgabe in der Werkstatt herstellen werden!

---

1. Teilaufgabe: Nimm das Blatt 19a aus der Zeichenmappe
und fertige das Modell an !

1. Takt: lange aller ——— Linien ausschneiden!
2. Takt: lange aller - - - - - - Linien anritzen !
3. Takt: hinter der - · - · - Linie anritzen!
4. Takt: die Abwicklung abkanten !
5. Takt: Die Abwicklung zum Modell zusammenleimen!
6. Takt: Trage deinen Namen ein und bewerte das Modell!

---

2. Teilaufgabe: Nimm ein Blatt DIN A4 (kariert) und
zeichne den Körper perspektivisch! M.= 1:1

1. Takt: zeichne ein Ansicht!
2. Takt: trage die Tiefenlinien unter 45° ein!
Verkürze die Länge der Tiefenlinien
um die Hälfte! Bedenke! Maße bleiben in der
Bemaßung unverändert!
3. Takt: Bemaße die Perspektive!
4. Takt: Beschrifte die Zeichnung!
5. Takt: Bewerte die Zeichnung!!

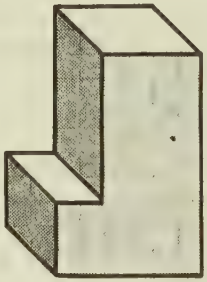
---

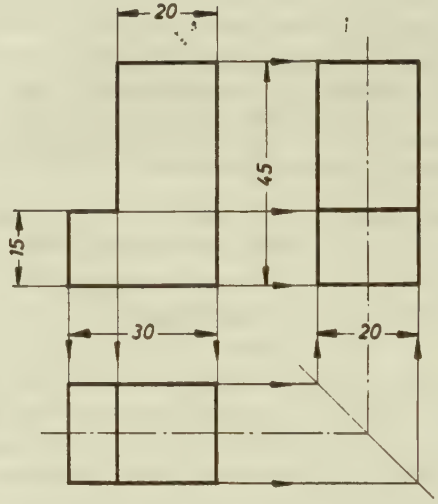
3. Teilaufgabe: Nimm das Blatt 19 aus der Zeichenmappe!

1. Takt: zeichne die Vorderansicht!
2. Takt: " " Draufsicht !
3. Takt: " " Seitenansicht von Links !
4. Takt: Bemaße in der Vorderansicht und der Draufsicht
5. Takt: Beschrifte die Zeichnung!
6. Takt: Bewerte die Zeichnung!

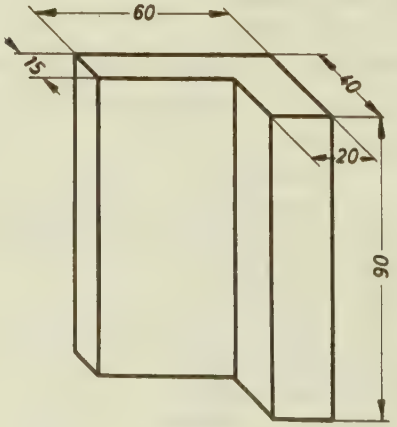
Trage in Blatt 19 ein: Beginn der Arbeit:.. Uhr
Ende " " :.. Uhr
benötigte Zeit : Minuten

19. Werkstück in drei Ansichten (Maßeintragung)





Beachte: Die Maße werden in der Ansicht eingetragen, in der die Form des Werkstückes am deutlichsten zu erkennen ist.
Breite Vollinien sind sichtbare Körperkanten.
Schmale Vollinien sind Maß-, Maßhilfs- und Schraffurlinien.
Maßzahlen sollen von unten oder von rechts lesbar sein.
Jedes Maß nur einmal eintragen.

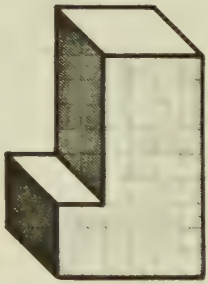


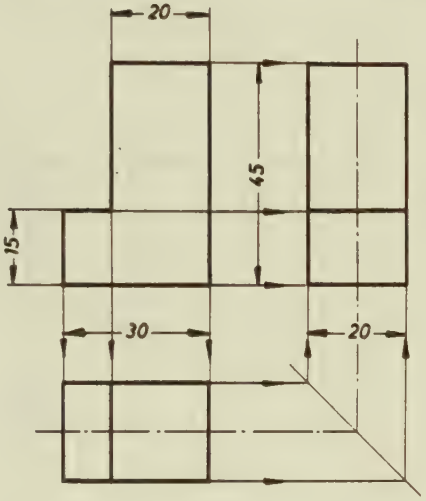
Aufgaben:

1. **Schneide** das Modell aus und klebe es zusammen!
2. **Zeichne** das Winkelprofil in drei Ansichten mit Bemaßung!
   Maßstab 1:1
   Zeichne die Hilfslinien als schmale Vollinien ein!
   (Ist das Werkstück nicht symmetrisch, verlängere die Körperkanten der Seitenansicht und Draufsicht bis zum Schnittpunkt durch Hilfslinien. Durch die Schnittpunkte ziehe die Diagonale.)

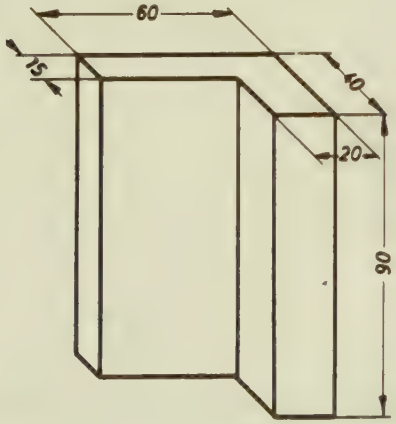
Bestell-Nr. 630/19
Alle Rechte vorbehalten - Nachdruck verboten
Verlag H. Dähmlow - 404 Neuss/Rh.

19. Werkstück in drei Ansichten (Maßeintragung)





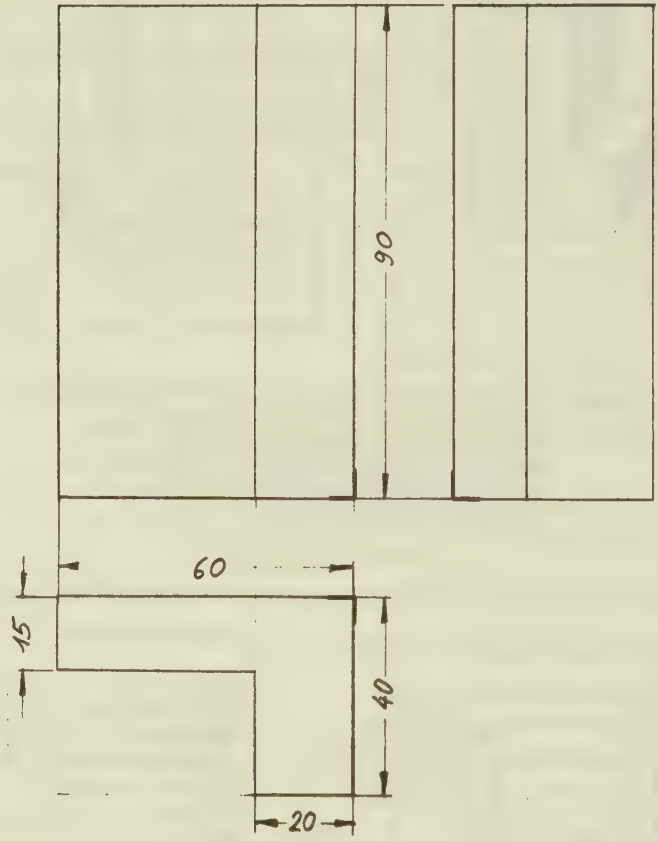
Beachte: Die Maße werden in der Ansicht eingetragen, in der die Form des Werkstückes am deutlichsten zu erkennen ist.
Breite Vollinien sind sichtbare Körperkanten.
Schmale Vollinien sind Maß-, Maßhilfs- und Schraffurlinien.
Maßzahlen sollen von unten oder von rechts lesbar sein.
Jedes Maß nur einmal eintragen.



Aufgaben:

1. **Schneide** das Modell aus und klebe es zusammen!
2. **Zeichne** das Winkelprofil in drei Ansichten mit Bemaßung!
   Maßstab 1:1
   Zeichne die Hilfslinien als schmale Vollinien ein!
   (Ist das Werkstück nicht symmetrisch, verlängere die Körperkanten der Seitenansicht und Draufsicht bis zum Schnittpunkt durch Hilfslinien. Durch die Schnittpunkte ziehe die Diagonale.)

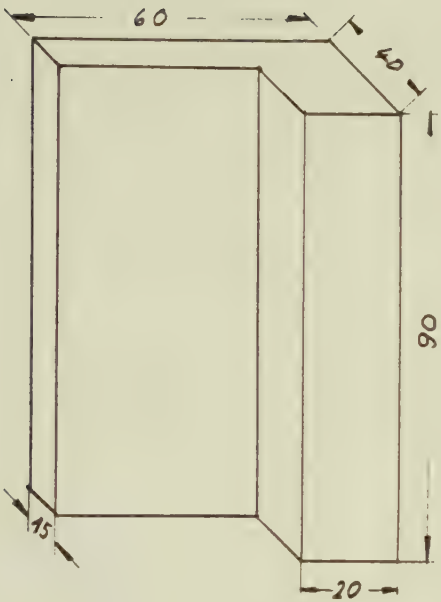
Bestell-Nr. 630 / 19
Alle Rechte vorbehalten - Nachdruck verboten
Verlag H. Dähmlow · 404 Neuss/Rh.



P = X

Maßstab 1:1	Werkstoff	Benennung Winkelprofil		
Datum 24.5.69	Name XXX	Klasse	Blatt	19

Perspektive der Aufgabe III

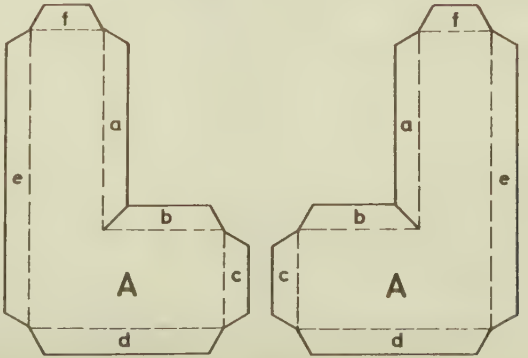


M. = 1:1

Arbeitsbeginn: Uhr
Arbeitsende : Uhr
benötigte Zeit: Min.

P. =

Name
Datum



Anleitung

1. Ausschneiden entlang der Vollinien.
2. Gestrichelte Linien — — — — auf der bedruckten Seite anritzen und nach außen knicken.
3. Strichpunktierte Linien — · — · — · — auf der Rückseite anritzen oder Vorderseite nuten bzw. rillen und nach innen knicken.
4. Punktierte Flächen durch Ziehen über eine Tischkante so krümmen, daß der Bruch außen liegt.
5. Karierte Flächen mit Karo nach innen krümmen.
6. Beim Kleben beginnt man mit Teil A und den Klebekanten a. Mit gleichem Buchstaben benannte Kanten oder Teile sollen auch gleichzeitig geklebt werden.
7. Als Kleber eignet sich besonders UHU-hart.
8. Überstehende Kanten mit Rasierklinge entfernen.
9. Aussehen, Stabilität und Haltbarkeit werden durch Streichen oder Spritzen mit einem schnelltrocknenden Lack wesentlich verbessert,

zu Zeichnung Nr.: 19

Auswertungsbogen für technisches Zeichnen

Aufgabe: Bl. 19

Datum: 24.5.69

Klasse	Gruppe	Schüler	durch die Aufgabe geforderte Kriterien: M	P 1	P 2	P 3	Z 4	Z 5	Z 6	t 7	t 8	t 9	t 10	t 11	P	nicht geforderte allgemeine Krit.: P 1	P 2	P 3	Z 1	Z 2	Z 3	P	Punktbewertung: Vpn M	Vpn P	Vpn Z	L M	L P	L Z	benötigte Zeit i. Min. t
6		1		•	—	—	—	—	—	—	—	—	—		1	•	•	—	•	—	—	4	3		2	1	1	135
e		2		•	—	—	—	—	—	—	—	—	—		1	•	—	—	•	—	—	2	3	1	1	1	1	"
		3		•	—	—	—	—	—	—	—	—	—		1	•	—	—	•	—	—	2	2		1	1	1	"
		4		•	—	—	•	—	—	—	—	—	—		2	•	—	—	•	—	—	2	1	1	2	2	1	"
		4 Σ		4	0	0	1	0	0	0	0	0	0			4	1	0	4	1	0							
	II	5		•	•	—	•	•	•	—	+	—	—	—	5	•	•	•	•	•	•	6	2	2	1	3	2	1	120
		6		•	•	—	•	•	•	—	—	—	—	—	5	•	•	•	•	•	•	6	3	2	1	3	2	1	"
		7		•	•	—	•	•	•	—	+	—	—	—	5	•	•	•	•	•	•	6	2	2	1	2	2	1	"
		8		•	•	—	•	•	•	—	+	—	—	—	5	•	•	•	•	•	•	6	1	2	1	2	2	1	"
		4 Σ		4	4	0	4	4	4	0	0	0	0	0		4	4	4	4	4	4							
	III	9		•	—	—	—	—	—	—		—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	0	3		3	1	1	145
		10																											
		11		•	•	—	—	—	—	—		—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	0	3	1	2	1	1	145
		12																											
		2 Σ		2	1	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0							
	IV	13																											
		14		•	•	—	—	•	•	—	•	•	•	—	7	•	—	—	•	—	—	2	2	2	1	3	2	1	120
		15		—	•	—	—	—	—	—	•	—	—	—	2	•	—	—	•	—	—	2							
		16		•	•	—	—	•	•	—	•	•	•	—	7	•	—	—	•	—	—	2	3	1	2	3	2	1	120
		3 Σ		2	3	0	0	2	2	0	3	2	2	0		3	0	0	3	0	0							
	V	17		•	•	•	•	—	•	•	—	—	—	—	6	•	—	—	•	—	—	2	3	2	1	2	3	1	145
		18		•	+	•	•	—	•	•	—	—	—	—	5	•	—	—	•	—	—	2	3	2	1	2	2	1	"
		19		•	•	•	•	—	•	•	—	—	—	—	6	•	—	—	—	—	—	1	3	2	1	2	3	1	"
		20		•	•	•	•	—	•	•	—	—	—	—	6	—	—	—	—	—	—	0	2	2	1	2	3	1	"
		4 Σ		4	3	4	4	0	4	4	0	0	0	0		3	0	0	2	0	0							
	Σ	17		26	11	14	9	6	10	4	3	2	2	0	67	14	5	4	13	5	4	45						
6	I	1		—	•	•	+	•	•	•	—	—	—	—	5	•	•	•	•	•	•	6	1	2	1	1	2	2	130
		2		—	•	•	+					—	—	—	2	—	—	—				0	2	2		1	2	1	145
e		3		—	•	•	•	—	•	•	—	—	—	—	5	—	—	—	•	•	•	3	1	2	1	1	2	1	125
		4																											
		3 Σ		0	3	3	1	1	2	2	0	0	0	0		1	1	1	2	2	2							
	II	5		•	—	—	—	•	•	•	•	•	•	•	8	•	—	—	•	•	—	3	1	1	1	2	1	1	90
		6		•	—	—	—	•	•	•	•	•	•	•	8	•	—	•	•	•	•	5	2	1	2	2	1	2	95
		7																											
		8		•	—	—	•	•	•	•	•	•	•	—	8	•	—	•	•	•	•	5	2	1	2	2	2	2	110
		3 Σ		3	0	0	1	3	3	3	3	3	3	2		3	0	2	3	3	2							
	III	9																											
		10		•	—	•	•	•	•	•	+	•	•	•	9	•	•	•	•	•	•	6	2	2		2	2	2	150
		11		•	•	•	•	•	•	•	+	•	•	•	10	•	•	•	•	•	•	6	2	2		2	2	2	"
		12		•	•	—	•	•	•	•	•	—	—	•	8	•	•	•	—	—	—	3	2	2	3	2	2	3	"
		3 Σ		3	2	2	3	3	3	3	1	2	2	3		3	3	3	2	2	2							
	IV	13																											
		14		•	•	—	•	•	—	—	—	•	•	•	7	—	—	—	—	—	—	0	2	1	1	2	2	1	90
		15		•	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	0	1			2			
		16		•	—	—	•	•	•	•	•	—	•	—	7	—	—	—	—	—	—	0	2	2	2	3	2	2	120
		3 Σ		3	1	0	2	2	1	1	1	1	2	1		0	0	0	0	0	0							
	V	17		•	—	—	—	—	•	•	—	—	—	—	3	•	—	—	•	•	•	4	2	3	2	2	1	2	115
		18																											
		19		•	•	•	—					—	—	—	3	—	—	—				0	1	1		1	1	1	145
		20		•	+	—	—	—	•	•	+	•	•	•	6	•	—	—	—	•	•	0	2	1	1	1	1	2	120
		3 Σ		3	1	1	0	0	2	2	0	1	1	1		2	0	3	2	2	2							
	Σ	15		22	7	6	7	9	11	11	5	7	8	7	90	9	4	9	9	9	8	48						

Auswertungsbogen für technisches Zeichnen

Aufgabe: B1 19
Datum : 23.5.69

Klasse	Gruppe	Schüler-Nr.	durch die Aufgabe geforderte Kriterien: M 1	B 2	B 3	B 4	Z 5	Z 6	Z 7	Δ 8	t 9	t 10	t 11	P	nicht geforderte allgemeine Krit.: P 1	P 2	P 3	Z 1	Z 2	Z 3	P	Punktbewertung Vpn: M	P	Z	L: M	P	Z	benötigte Zeit i. Min. t
G	I	1	•	•	•	•	•	•	•	•	—	—	—	8	•	•	•	•	•	•	6	2	3	3	2	3	2	100
r.		2	•	•	•	•	•	•	•	•	—	—	—	8	•	•	•	•	•	•	6	3	3	3	3	3	2	100
		3	•	•	•	•	•	•	•	•	—	—	—	8	•	•	•	•	•	•	6	2	3	3	2	3	2	100
		4	•	•	•	•	•	•	•	•	—	—	—	8	•	•	•	•	•	•	6	3	3	3	3	3	2	100
	4 Σ		4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0		4	4	4	4	4	4								
	II	5																										
		6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	•	•	•	•	•	•	6	3	3	3	3	3	3	100
		7	•	•	•	•	—	—	•	—	•	•	•	8	•	•	•	•	•	•	6	(2)	3	1	3	3	1	110
		8	•	•	—	•	•	•	•	•	•	•	•	10	•	•	•	•	—	•	5	(2)	1	3	2	2	3	100
	3 Σ		3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3		3	3	3	3	2	3								
	III	9	•	•	•	—	▮	•	•	•	—	—	—	6	•	•	—	•	—	—	3	1	1	(1)	2	2	1	120
		10	•	•	—	+	▮	•	•		•	•	—	7	•	•	—	•	•	•	5	2	2	2	1	2	1	125
		11	•	•	•	•	•	•	•	+	•	•	•	10	•	•	•	•	—	—	6	3	3	2	1	3	2	100
		12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	•	•	•	•	•	•	6	1	2	2	2	3	2	95
	4 Σ		4	4	3	2	2	4	4	2	3	3	3		4	4	2	4	3	3								
	III	13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	•	•	•	•	•	•	6	3	3	3	2	3	2	100
		14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	•	•	•	•	•	—	5	3	3	3	2	3	1	110
		15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	•	•	•	•	•	•	6	1	2	2	2	2	2	110
		16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	•	•	•	•	•	•	6	2	3	3	2	3	2	100
	4 Σ		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		4	4	4	4	4	3								
	IV	17	•	•	—	•	•	•	•	•	•	•	•	10	•	•	•	•	•	—	5	3	2	2	2	2	2	110
		18	•	—	—	•	•	•	•	•	•	•	•	9	•	•	—	•	•	—	4	3	2	2	3	2	2	100
		19	•	•	—	•	•	•	•	•	•	•	•	10	•	•	—	•	•	•	5	3	2	2	3	2	2	100
		20																										
	3 Σ		3	2	0	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	1	3	3	1								
	Σ 18		18	17	13	16	15	17	18	15	13	13	12	168	18	18	14	18	17	10	92							
	I	1	—	—	—	+	▮	•	•	•	—	—	—	3	•	—	•	•	•	—	4	(1)	(1)	(1)	1	1	1	120
L		2	•	•	•	+	•	•	•	•	—	•	•	9	•	•	—	•	•	—	4	2	3	3	2	2	2	91
		3	•	—	—	+	•	•	•	—	•	•	•	7	•	•	—	•	•	•	5	3	2	2	2	1	2	95
		4	•	•	—	—	▮	•	•	•	—	—	—	5	•	—	•	•	•	—	4	2	(1)	(1)	2	1	1	120
	4 Σ		3	2	1	0	2	4	4	2	2	2	2		4	2	2	4	4	1								
	II	5	—	—	—	+	▮	•	•	•	•	•	•	6	—	—	—	•	•	•	3	2	2	2	1	2	1	109
		6	—	•	•	+	▮	•	•	•	—	—	—	5	•	—	•	•	•	•	5	(2)	(1)	(1)	2	1	1	120
		7	—	—	—	—	•	•	•	•	—	—	—	5	•	—	•	•	•	•	5	3	(2)	(3)	3	2	3	120
		8	—	•	•	—	▮	•	•	+	—	—	—	4	•	•	—	•	•	•	5	(2)	(1)	(1)	2	1	1	105
	4 Σ		0	2	2	1	1	4	4	3	1	1	1		3	1	2	4	4	4								
	III	9	•	•	•	•	—	•	•	+	•	•	—	8	•	—	•	•	•	•	5	3	3	3	3	3	2	100
		10	—	—	—	+	▮	•	•	—	•	•	—	4	•	—	—	•	•	•	4	2	2	(1)	2	1	1	98
		11																										
		12	•	—	—	+	•	•	•	+	—	—	—	4	•	•	•	•	•	•	6	2	2	2	2	1	2	120
	3 Σ		2	1	1	1	1	3	3	0	2	2	0		3	1	2	3	3	3								
	III	13	•	•	—	—	▮	•	•	•	—	—	—	5	•	•	•	•	•	•	6	2	2	2	2	1	1	105
		14	•	—	—	—	▮	•	•	•	•	•	•	7	•	—	•	•	•	—	4	2	(1)	(1)	3	1	1	105
		15	•	•	•	—	▮	•	•	—	—	—	—	4	•	•	•	•	•	•	6	2	1	2	2	1	1	105
		16	•	•	•	+	▮	•	•	•	•	•	•	9	•	—	•	•	•	•	4	2	1	(1)	2	[illegible]	[illegible]	60
	4 Σ		4	3	1	0	0	4	4	3	2	2	2		4	2	3	4	4	3								
	IV	17	•	—	—	—	•	•	•	+	—	—	—	4	•	—	—	•	•	•	4	3	(1)	(1)	3	1	2	120
		18	—	—	—	—	▮	•	•	•	—	—	—	3	•	•	•	•	•	•	6	(3)	3	2	2	2	1	120
		19	•	—	—	—	•	•	•	+	—	—	—	4	•	•	•	•	•	•	6	2	(1)	(2)	2	1	2	120
		20	—	—	—	—	▮	•	•	•	•	•	—	5	•	•	•	•	•	•	6	1	1	(1)	1	1	1	120
	4 Σ		3	0	0	0	2	4	4	2	1	1	0		4	3	3	4	4	4								
	Σ 19		11	8	5	2	6	19	19	10	8	8	5	101	18	9	12	19	19	15	92							

Arbeitsanweisung: Entwurf der Intarsie

Jeder soll heute die E i n l e g e arbeit (I n t a r s i e)
für den Flaschenständer nach Vorlage Z eichnen
und ein Arbeitsmodell herstellen!

Vorbereitung des Arbeitsblattes:

Teile ein normales Zeichenblatt im Format DIN A4
durch einen dicken Strich in 2 Formate DIN A5 !!
Ein geteiltes BlattDIN A4 = 2 Blätter DIN A5
In jedes DIN A5 Feld kommt eine Teilaufgabe !!

---

1. Teilaufgabe: zeichne diese in das obere DIN A5 Feld ; M = 1:1
Zeichne (konstruiere) das gegebene Intarsienmuster
und bemaße die Zeichnung !!

Achtung!!! Alle Maße angeben,
aber nicht doppelt
bemaßen !!!!! !!

Schreibe in das Muster:
T für Teakholz
P für Palisanderholz
L für Limbaholz

---

2. Teilaufgabe: zeichne diese in das untere DIN A 5 Feld; M.= 1:1

Zeichne die Umrisse der Intarsie !! Ohne Bemaßung!!
Hast Du die, dann stelle die Furnierteile her !!
Klebe die Furnierteile auf das Papier!!

Hast Du die Arbeit fertig,
beurteile Deine Arbeit !!

1 Punkt = Ausschuß = nicht brauchbar
2 Punkte= mit Mängel= noch brauchbar
3 " =ohne " = voll brauchbar

Trage ein: Beginn der Arbeit:....Uhr
Ende der Arbeit: ...Uhr
benötigte Zeit :.....Minuten

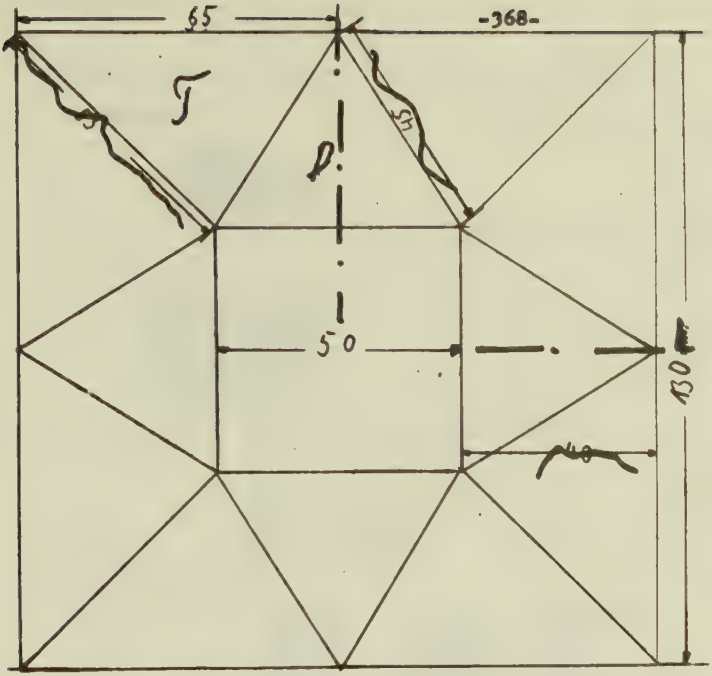
Die im Foto dargestellten
Intarsienmuster standen
den Schülern zur Verfügung.

Auswertungsbogen für technisches Zeichnen

Aufgabe: Intarsie
Datum: 9.5.69

Klasse	Gruppe	Vpn Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Σ P (durch die Aufgabe geforderte Kriterien)	1	2	3	1	2	3	Σ P (nicht geforderte allgemeine Krit.)	Punktbewertung Vpn M	P	Z	L M	P	Z	benötigte Zeit i. Min. t
G 1	I	1	•	•	•	•	•	—	•	•	•			8	•	•	•				3							
		2	•	•	•	•	•	—	•	•	•			8	•	•	•				3							
		3	•	•	—	•	•	—	—	—	—			4	•	•	—				2							
		4	•	•	—	•	•	—	—	—	—			4	•	•	•				3							
	4	Σ	4	4	2	4	4	0	2	2	2			24	4	4	3											
	II	5																										
		6	•	•	•	+	•	•	•	•	•			8	•	•	•				3							
		7	•	•	•	+	•	—	•	•	•			7	•	•	—				2							
		8	•	•	•	+	•	•	•	•	•			8	•	—	—				1							
	3	Σ	3	3	3	0	3	2	3	3	3			23	3	2	1											
	III	9																										
		10	•	•	•	+	•	•	•	•	•			8	•	—	•				2							
		11	•	•	•	+	•	•	•	•	•			8	•	—	•				2							
		12	•	•	•	+	•	•	•	•	•			8	•	•	•				3							
	3	Σ	3	3	3	0	3	3	3	3	3			24	3	1	3											
	IV	13	•	•	•	+	•	—	•	—	•			6	•	•	•				3							
		14	•	•	•	+	—	•	•	—	•			6	•	•	•				3							
		15	•	•	•	+	•	—	•	—	•			6	•	•	—				2							
		16																										
	3	Σ	3	3	3	0	2	1	3	0	3			18	3	3	2											
	V	17	•	•	•	+	•	•	•	•	•			8	•	•	•				3							
		18	•	•	•	+	•	—	•	—	•			6	•	—	—				1							
		19	•	•	•	+	•	•	•	•	•			8	•	—	—				1							
		20																										
	3	Σ	3	3	3	0	3	2	3	2	3			22	3	1	1											
	Σ	16	16	16	14	4	15	8	14	10	14			111	16	11	10				37							
[illegible]	I	1	•	•	—	+	•	—	•	•	—			5	•	•	—				2							
		2	•	•	—	+	•	—	—	—	—			3	•	—	•				2							
		3	•	•	—	+	•	—	•	•	•			6	•	—	—				1							
		4	•	•	—	+	—	•	•	•	—			5	•	•	—				2							
	4	Σ	4	4	0	0	3	1	3	3	1				4	2	1											
	II	5	•	•	—	+	•	•	•	•	—			6	•	—	—				1							
		6	•	•	—	+	•	—	•	•	—			5	•	•	•				3							
		7	•	•	—	+	—	—	•	•	—			4	•	•	•				3							
		8	•	•	—	+	•	—	•	•	—			5	•	—	•				2							
	4	Σ	4	4	0	0	3	1	4	4	0				4	2	3											
	III	9	•	•	—	+	•	—	•	•	—			5	•	•	•				3							
		10	•	—	—	+	—	—	•	•	—			3	•	—	•				2							
		11																										
		12	•	—	—	+	•	—	•	•	—			4	•	•	•				3							
	3	Σ	3	1	0	0	2	0	3	3	0				3	2	3											
	IV	13	•	•	—	+	•	•	•	•	•			7	•	•	•				3							
		14	•	•	—	+	—	•	—	—	—			3	•	—	—				1							
		15	•	•	—	+	—	—	—	•	—			3	•	•	•				3							
		16	•	•	—	+	—	—	•	•	—			4	—	—	—				0							
	4	Σ	4	4	0	0	1	2	2	3	1				3	2	2											
	V	17	•	•	—	+	•	—	—	•	—			4	•	•	•				3							
		18	•	•	—	+	•	—	•	•	—			5	•	•	•				3							
		19	•	•	—	+	•	—	•	•	—			5	•	•	—				2							
		20	•	—	—	+	—	—	•	•	—			3	•	—	—				1							
	4	Σ	4	3	0	0	3	0	3	4	0				4	3	2											
	Σ	19	19	[illegible]	0	0	12	4	15	14	2			85	18	11	11				40							

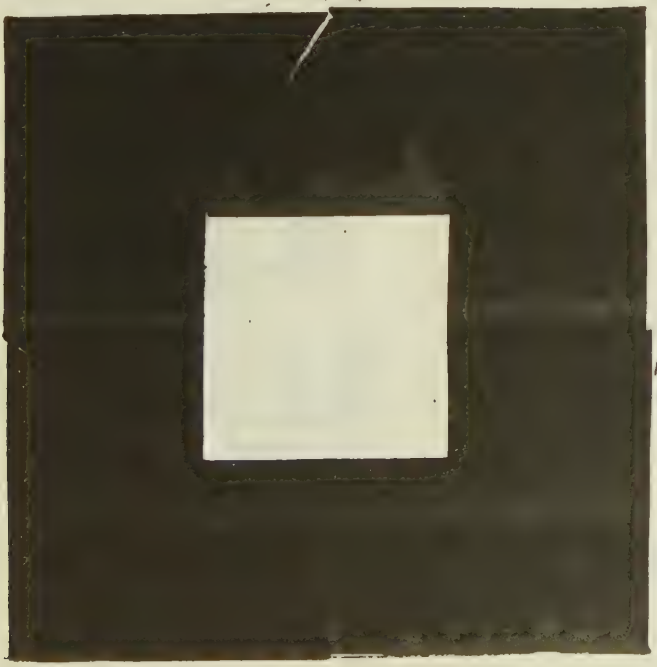
MADE IN GERMANY



3

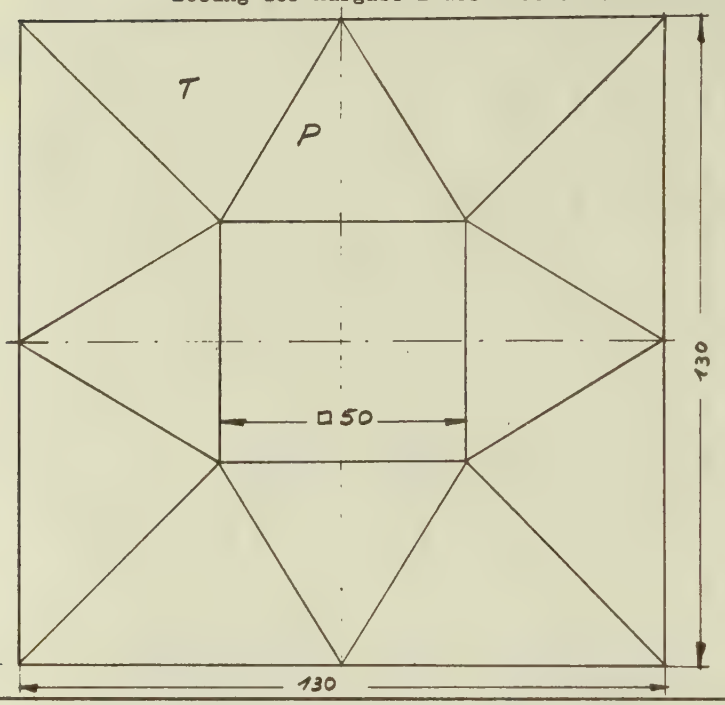
2

3/3f



9.5.69

Lösung der Aufgabe I des Absch."Einhalten v. Arbeitsanw."



M. = 1:1

Beginn: .. Uhr
Ende : .. Uhr
ben. Zeit: .. Min.

P= /

Name

Datum

›rninhalte der werkpraktischen Unterweisung

. Sequenz

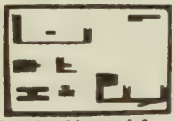
bungen:

Prüfung:
s.S. 294

Projekt:

Wandschrank

Kleinprojekte:



Lötkolbenablage

Stiftständer

freies Gestalten:

(Holz)

2. Sequenz

Übungen:

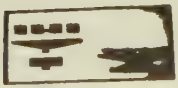
Prüfung:
.S. 297

Projekt:

Flaschenträger

Kleinprojekte:

Kerzenständer



Kerzenständer

freies Gestalten:

(Metall)

Wahlen und Ablehnungen beim 2. soziometrischen Test (13.12.1968)

Klaßgruppen: G/i und -/i der Internatsschüler

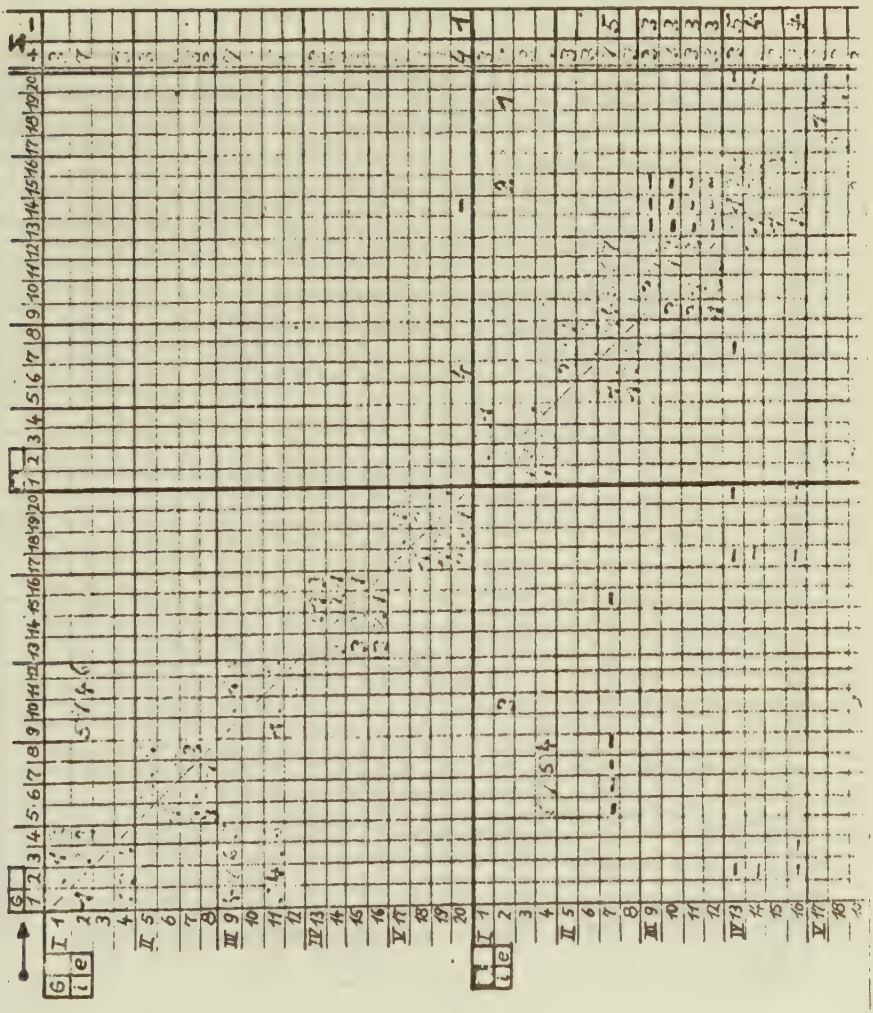
Erläuterung: Wahlrichtung ist horizontal

- = Ablehnung

Wahlen und Ablehnungen beim 2. soziometrischen Test (12.12.1968)

Klaßgruppen: G/e und /e der externen Schüler

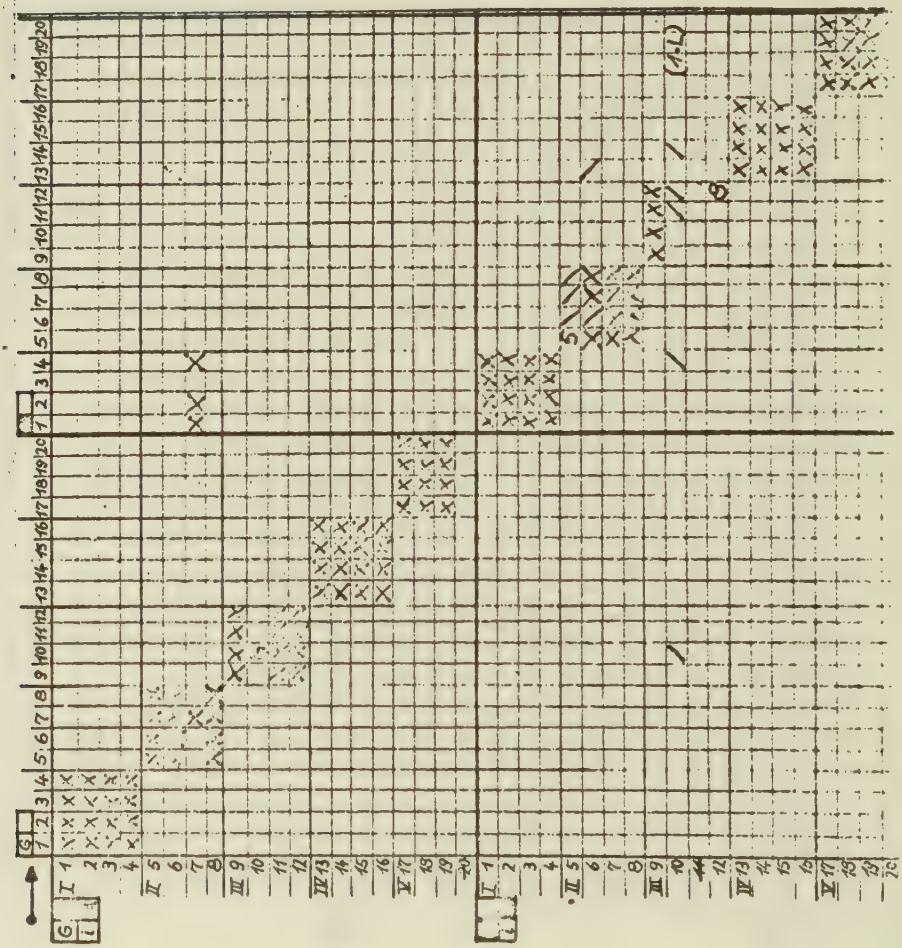
Erläuterung: Wahlrichtung ist horizontal
- = Ablehnung



In die Reibplatten geätzte Namen, 3. soziometrische Test
Klaßgruppen G/i und /i der Internatsschüler (6./13.6.1969)

Erläuterung: X = Name zweimal eingeätzt
/ = Name einmal eingeätzt
Zahl = n-mal eingeätzt

Wahlrichtung ist horizontal

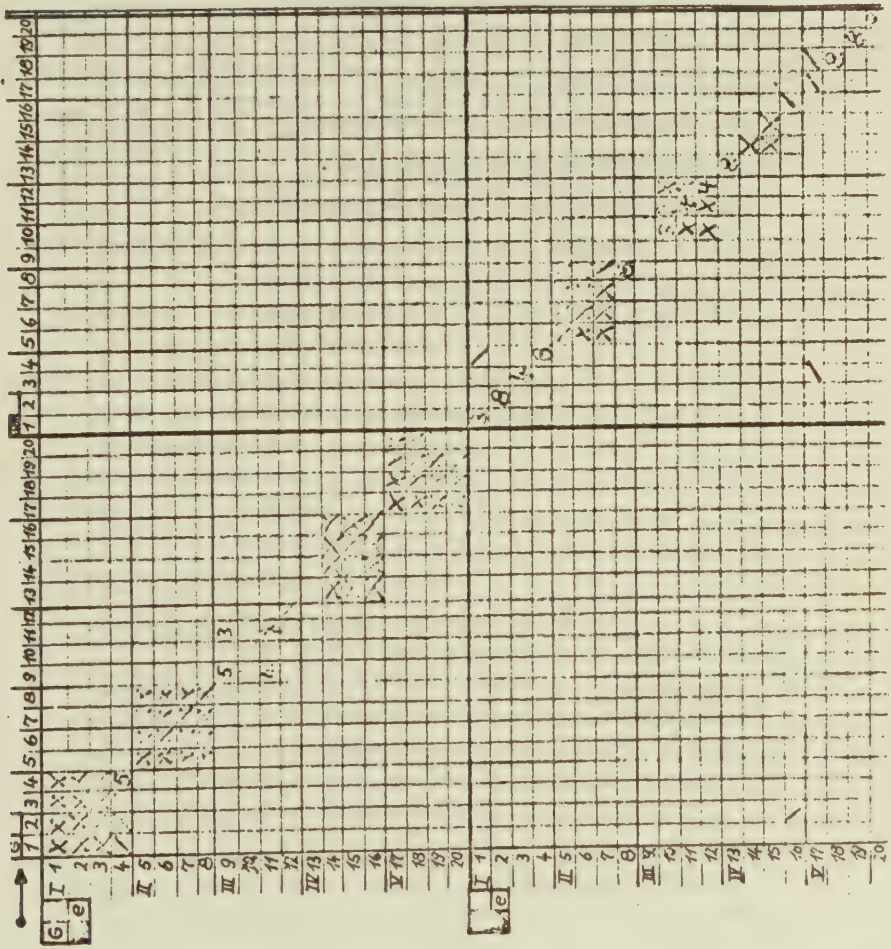


In die Reibplatten geätzte Namen, 3. soziometrische Test

Klaßgruppen G/e und /e der externen Schüler (12./19.6.1969)

Erläuterung: X = Name zweimal eingeätzt
/ = Name einmal eingeätzt
Zahl = n-mal eingeätzt

Wahlrichtung ist horizontal



Anmerkungen und Quellennachweis

Kapitel	Seite
1. Einführung	375
2. Sozialisation und Kooperation in ihrer Bedeutsamkeit für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT	385
3. Die Pflichtschulen für Lernbehinderte	392
4. Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT	395
5. Die Bedingungen des Modellversuches	397
6. Die Ergebnisse des Modellversuches	400
7. Zusammenfassung und pädagogischer Ausblick	405

Anmerkungen

1. Einführung

(1) Grundlage unserer Gesellschaftsordnung ist das Grundgesetz der BRD, in dem es im Artikel 2 heißt:
"Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt."
Vergl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
Hersg.: Kultusminister des Landes NRW
Stand: 1. Januar 1966, S.4

(2) Vergl. Flitner, A.: Soziologische Jugendforschung
Heidelberg 1963, S. 130

(3) Roeßler, W.: Die'Eigenbewegung' des deutschen Schulwesens als Gegenstand historischer Forschung
Sonderdruck aus 'Bildung und Erziehung'
Heft 2/1966, S. 99

(4) Die Entscheidung, das Wort 'Sozialisation' zu verwenden, wurde von mir in Anlehnung an die vergleichbare Entscheidung LÜSCHERs getroffen.
Vergl. Lüscher, K. : Der Prozeß der beruflichen Sozialisation
Stuttgart 1968, S. 28

(5) Roeßler, W.: a.a.O. S. 99

(6) Müllges, U.: Bildung und Berufsbildung
Ratingen 1967, S. 130
"Es ist nicht zuletzt Litts Verdienst, einen Begriff gefunden und geprägt zu haben, der die mannigfachen Einzelbefunde der gegenwärtigen Form beruflichen Tätigseins in sich begreift und die Problematik schlaglichtartig verdeutlicht: die 'moderne Arbeitswelt'."

(7) LÜSCHER zeigt, daß es sinnvoll ist, den Begriff der 'beruflichen Sozialisation' einzuführen und hebt ihn gegen die Einführung des Kindes in seine soziale Umwelt ab.
Vergl. Lüscher, K. a.a.O.

(8) Wurzbacher,G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation
In: Der Mensch als soziales und personales Wesen
Hrsg.: Wurzbacher, G., Stuttgart 1968², S. 22f
Die von WURZBACHER angeführten Gruppen müssen um die Gruppe der Behinderten erweitert werden.

(9) Büchi,W.: Individuum, Gesellschaft, Staat und Invalidenfürsorge
In: Die Eingliederung des Behinderten Menschen in die Kulturgemeinschaft
Vorträge des XXII. pädagogischen Ferienkurs der Universität Freiburg
Hrsg.: Institut für Pädagogik, Heilpädagogik und Angewandte Psychologie der Universität Freiburg i.d. Schweiz.
Freiburg Schweiz 1959, S. 41
"In der vorkapitalistischen und vorindustriellen Epoche haben die Gemeinschaften ihren sozial gefährdeten Gliedern gegenüber diese Funktion auch tatsächlich übernommen. Mit der industriellen Revolution des19.Jahrhunderts hat sich aber die Gesellschaftsstruktur entscheidend gewandelt. Prof. E.KÜNG beschreibt diesen sozialgeschichtlich bedeutsamen Vorgang wie folgt:'Die Gesellschaftsstruktur, wie sie sich im Zuge der industriellen Revolution herausbildete, war nun aber weit weniger als die frühere imstande, die zusätzlichen Risiken zu tragen. ...' "

(10) 'Rolle'wird hier im Verständnis MERTONs verwandt; zu jeder sozialen Position gehören eine Reihe von Rollen, welche zum 'Rollen-Set' zusammengefaßt werden.
Vergl. Merton, R. K.: Der Rollen - Set: Probleme der soziologischen Theorie
In: Moderne amerikanische Soziologie
Hrsg.: Hartmann, H., Stuttgart 1967, S. 255ff

Vergl. Merton, R.K.: Social Theory and social strukture
New York 1964, S. 369 ff

"Unter Rollen-Beziehungen verstehen wir die Folge von 'Verhandlungen' zwischen Rollenpartnern, in denen im einzelnen festgelegt wird, was jeder in seiner Rolle zu leisten hat und seinerseits vom anderen erwarten darf." ...."Von Rollen-Stress soll dort gesprochen werden, wo uns die Erfüllung von Rollen-Pflichten als Belastung

erscheint."
Goode, W.J.: Eine Theorie des Rollen-Stress
In: Hartmann, H.: a.a.O., S. 269

(11) "Rollenkonflikte entstehen dort, wo soziale Rollen unvereinbarte Erwartungen enthalten (Intra-Rollenkonflikt) bzw. mehrere unvereinbare Rollen auf dieselbe Person entfallen (Inter-Rollenkonflikt)."
Dahrendorf, R.: Sozialer Konflikt
In: Wörterbuch der Soziologie
Hrsg.: Bernsdorf, W., Stuttgart 1969^2, S. 1007

Nach MÜNSTER ist das Kollektiv ausschließlich der Arbeitswelt zugeordnet und kann als eine besondere Form des Teams betrachtet werden; charakterisiert durch die Abgabe gewisser Subjektfunktionen an das Kollektiv.
Vergl. Münster, Cl.: Mengen, Massen, Kollektive
München 1952

(12) Hofstätter, P.R.: Gruppendynamik
Hamburg 1957 (Rowohlt)
Der von Hofstätter herausgestellte Leistungsvorteil der Gruppe verlangt vom einzelnen ein Rollenhandeln, "dabei läßt sich aber kaum vermeiden, daß die Ansprüche einzelner Mitglieder enttäuscht werden." s.S. 118

(13) " Wenn der Einzelmensch auch noch so unablösbar an das ihn umschließende Lebens- und Erlebnisfeld gebunden bleibt, er dennoch die Aufgabe hat, sich seine Eigenwelt aufzubauen. ..... So ergibt sich eine unauflösbare Verflochtenheit von Einzelgeschichte und Gruppengeschichte."
Roeßler, W.: Jugend im Erziehungsfeld
Düsseldorf, 2. unveränderte Auflage, o.J. S.17

"Wir gehen von der einfachen Vorstellung aus, daß im Gegensatz zur bisher weit verbreiteten Meinung ein einziger Status in der Gesellschaft nicht eine einzige Rolle, sondern eine Reihe von miteinander verbundenen Rollen einschließt; die den Statusinhaber mit verschiedenen anderen in Beziehungen setzt."
Merton, R. K.: Der Rollen-Set ....
a.a.O., S. 261

(14) Der Begriff des "Erziehungsfeldes" wurde von ROESSLER grundlegend gefaßt worden und soll in dem dort gebrauchten Sinn verstanden werden.
Roeßler, W.: Jugend im Erziehungfeld, a.a.O.

(15) Die Trennung von Arbeitswelt und Privatsphäre in der modernen Gesellschaft führte zur Ausbildung verschiedener Wert- und Normsystem, welche den jeweiligen Lebensbereichen angemessen sind; eine geschlossene häusliche Erziehung, als Vorbereitung auf die Lebensbewältigung, ist in einer differenzierten Welt, wie der unsrigen, nicht mehr möglich. Um die Familien vor erzieherischen Überforderungen zu bewahren, übernehmen staatliche oder private Institutionen einen Teil der früher ausschließlich der Familie zugestandenen Funktionen.

(16) Linton, R.: The study of man
New York 1964, S. 115
Am. Text: They are not assigned to individuals from birth but are left open to be filled through competition and individual effort.

(17) Vergl. Schlieper, F.: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen
In: Wirtschaftspädagogische Schriften
Hrsg.: Schlieper, F., Band 4,
Freiburg i.B. 1956, S.10ff

(18) Vergl. Wiese,H. zum Problem der Entwicklung eines Bildes von der Schule: Der Konflikt der Schule mit dem Schulkonflikt
In: Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd.III
Hrsg.: Ingenkamp, Kh., Weinheim/Bergstr. 1965, S.236

(19) Das Phänomen des Fehlverhaltens lernbehinderter Jugendlicher in den betrieblichen Arbeitsgruppen, das in meinen Gesprächen mit Betriebs- und Ausbildungsleitern als häufigste Ursache der Entfernung ebendieser Jugendlichen aus den Arbeitsgruppen (vergl. auch Anhang S.268f, Ergebnisse der Befragung von 32 Entlaßschülern über ihre bisherigen Arbeitssituationen) führte, wird bestätigt u.a. von
Bappert,J.: Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler
In: Wege zur Heilpädagogik, Beihefte zur "Hilfsschule"
Hrsg.: Deuchler, Henze, A, Weygandt,
Halle (Saale) 1927, S. 194

Vergl.: Brovzović, M.: Die Bewährung geistesschwacher Jugendlicher am Arbeitsplatz
In: Die Eingliederung Geistesschwacher in die Arbeitswelt
Lenzburg 1964, S.22

(19) Vergl. Hofmann, W., Der Hilfsschüler, seine berufliche Betätigung und Ausbildung
In: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder
Hrsg.: Bracken von,H., in Akademische Reihe
Frankfurt a.M. 1968, S. 189
"Aus diesen Gründen, aus dem Unvermögen, gute zwischenmenschliche Beziehungen zu unterhalten und zu pflegen, ergeben sich für unsere Schüler die größten Schwierigkeiten. Es sind die eigentlichen Ursachen, wenn sie ihre Arbeitsplätze verlassen oder verlassen müssen, wenn sie im Berufsleben versagen.

(20) Preska, R.: Eine vergleichende Untersuchung der sozialen Einstellungen bei elf- und zwölfjährigen Haupt- und Sonderschülern (Lernbehinderte) mit Hilfe des S-E-T (Joerger)
unveröffentlichte Arbeit

(21)"Als Ostern 1911 die gewerblichen Pflichtfortbildungsschule eingerichtet wurde, ist auch sofort eine besondere Klasse für frühere Hilfsschüler gebildet worden. Jetzt bestehen drei solcher Klassen. .....
Für die ungelernten Arbeiter unter den Fortbildungsschülern waren von vornherein Werkstätten für Metall- und Holzarbeiten beantragt worden."
Nach einem Entwurf von Fels
In: Deutsche Hilfsschule
Hrsg.: Wehrhahn, A., Halle (Saale) 1913, S. 237f

(22) Artikel 12
Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
Hrsg.: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Stand: 1.Januar 1966

(23) Reisse, W.: Vorschläge für die Verwendung der Termini "Curriculum" und "Curriculumforschung"
In: Mitteilungen des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung
Hrsg.: Der Präsident des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung
Berlin 1972, Heft 1, S.10ff

(24) Popitz, H., Bahrdt, H., Jüres, E. A., Kesting, H.:
Technik und Industriearbeit
In: Soziale Forschung und Praxis
Hrsg.: Sozialforschungsstelle an der Universität Münster
Band 16
Tübingen 1964, 2., unveränderte Auflage
S. 47ff

(25) Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft

(26) ebd. S. 24 Stuttgart Berlin Köln Mainz 1968, S. 12

(27) Bollnow, O.F., Rezension 'Zur Logik der Sozialwissenschaften, in Z.f. Päd., 14Jg. 1968, Nr. 1, S. 69

Vergl. Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften
In: Philosophische Rundschau, Hrsg.: Gadamer, H.G., Kuhn, H.
Beiheft 5, Tübingen, Febr. 1967, S. 3ff

(28) ebd. S. 24

(29) Vergl. Bollnow, O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik
In: Zeitschrift für Pädagogik
Heft 3 /1968, S. 221ff

(30) ebd. S. 248

(31) Weiß, C.: Erziehung
In: Monsheimer, O.: Drei Generationen Berufsschularbeit
Weinheim o.J., S. 903

(32) Roth, H.: Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens
Hannover 1967, 10. Aufl., S. 31

(33) Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 100
"Der optimale Fall ist die teilnehmende Beobachtung als Helfer oder Berater, der durch eine echte Funktion ein Vertrauensverhältnis erwirbt, wie in den Experimenten von Majo, Roethlisberger,[22] Coch und French.[23]"

(34) Battegay, R.: Der Mensch in der Gruppe, Bd. I
Bern 1968, 2., durchgesehene u. ergänzte Auflage, S. 27

(35) Atteslander, P.: Konflikt und Kooperation im Industriebetrieb
Köln u. Opladen 1959, S. 312

(36) "Sie werden bezeichnet als: Leistungsschwache, Schulversager, Lernschwache, Schwachbegabte, Schulleistungsschwache, Schwachbefähigte, Leistungsbehinderte, Lernbehinderte und nervös Belastete."

Gehrecke, S.: Hilfsschule heute - Krise oder Kapitulation
Berlin-Charlottenburg 1971, S.46

(37) ebd. S. 51: "Die Ausgangspunkte der Betrachtung sind immer die Intelligenz oder das Denken oder das Schulversagen. Das, was in der Schule im Mittelpunkt steht, das Lernen, wird nur im negativen Sinne der Lernstörung behandelt, wobei man Störung als ein Weniger als die Norm = Schulleistungsstörung sieht."

Da signifikante Forschungsergebnisse zur Bestimmung dieser Gruppe fehlen, begnügt man sich bis heute mit phänomenologischen Beschreibungen wie etwa:

"Es handelt sich ... bei den Hi.-Kindern nicht etwa um eine gleichmäßige Herabsetzung der Intelligenz, sondern um ein buntes Bild auf den verschiedenen Gebieten mehr oder weniger herabgesetzter geistiger Leistungsfähigkeit!"

Henze, A.: Hilfsschule für geistesschwache Kinder
In.: Handbuch der Pädagogik, Hrsg.: Nohl, H., Pallat, L.
Bd. 4, Langensalza 1928, S. 155

Die unzureichenden Explikationen dieses Phänomens mit Hilfe des Intelligenzquotienten schwanken zwischen IQ 0.9 bis 0,5 (Busemann 1959) und 70 bis 90%(Moor 1965)

(38) Bis zum Ende des Jugendalters erwirbt der Mensch seine elementaren Begriffe (Kenntnisses der sozialen Normen), die zu den fundamentalen Bedingungen menschlichen Zusammenlebens gehören; sie bilden "den Grundstock für jede spätere Ausweitung der sozialen Kontakte und Verantwortungen".(Pflaum,R. zit. nach Lüscher,K., a.a.O.,S.28)
Die Beeinträchtigung des Lernprozesses (quantitativ und qualitativ) bei Lernbehinderten führt über die Beeinträchtigung des Kenntniserwerbes in der Phase der Erwachsenensozialisation zu einer Begrenzung der möglichen Rollenbeziehungen und der damit verbundenen Positionsdeterminierung.

Vergl. Lüscher,K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation
a.a.O., S.28f

(39) Vergl. Ordnung des Auslese- und Überweisungsverfahren
In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Düsseldorf
56. Jahrgang, Heft 4, Düsseldorf, 15.April 1965
S. 34

(40) Floud, J.: Schule als selektive Institution
In: Soziologie der Schule, Hrsg.: Heintz, P.
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
Hrsg.: König, R., Sonderheft 4
Köln u. Opladen 1968, 5. Aufl., S. 45f

(41) Busemann unterscheidet bei der Untersuchung des Gegenstandserlebens von Hilfsschulkindern zwischen einem IQ von 0,9 bis 0,5
Busemann, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte
München 1959, S. 359f

Moor stellt fest,"daß man Kinder mit einem Intelligenzquotienten zwischen 70 und 90% als debile bezeichnet und der Hilfsschule zuweist."
Moor, P. Heilpädagogik
Bern 1965, S. 177

(42) Klauer, K. J.: Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder
Berlin 1963, S.12

(43) Ederer, K.A.: Organisation des Sonderschulwesens in der BRD
In: Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe
Hrsg.: Jussen, H., München 1957, S. 97

(44) Bappert, J.: Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler
Beiheft zur "Hilfsschule", Heft 4
Halle 1929, S.190

(45) Stern, W.: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen
Leipzig 1920, S. 2

(46) Vergl. Bleidick, U.: Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung
In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 19.Jg.,1968, Heft 5
S. 225ff

(47) Neben den aspekthaften Untersuchungen einzelner Faktoren, fehlen vor allem empirische Untersuchungen zur Klärung der Anteile der Einzelfaktoren an dem Faktorenkomplex Lernbehinderung.

(48) Vergl. Oerter,R.: Moderne Entwicklungspsychologie
Donauwörth 1968, zweite Aufl., S. 47f

(49) Floud, J.: Die Schule als eine selektive Institution
In: Soziologie der Schule, Hrsg.: Heintz, P.
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg.: König, R.
Sonderheft 4, 5. Aufl.
Köln u. Opladen 1968, S.47

(50) Müller, K.V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft
In: Schriftenreihe des Institutes für empirische Soziologie, Bd. 1
Köln u. Opladen 1956, S.124
ebd. S. 126:"Fast zwei Drittel der Kinder der Ungelernten weisen eine der beiden Unterarten der Minderbegabung auf..."

(51) Vergl. Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie
a.a.O., S. 426ff

(52) Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule
In: Gesellschaft und Erziehung, Teil VII
Hrsg.: Furck, C.-L., Goldschmidt, D., Röbbelen,I.
Heidelberg 1969, S. 59

(53) Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens
In: Soziologie der Schule, a.a.O., S. 72

(54) Schenk-Danzinger, L.: Durch Schulorganisation und durch gestörte zwischenmenschliche Beziehungen in der Klasse bedingte Schulkonflikte, in: Theorie und Praxis der Schulpsychologie,Band III, a.a.O., S. 219

(55) Wegener,H.: Die Früherfassung behinderter Kinder in der Sonderschule als Rehabilitationsproblem
In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1965, Heft 5/6, S. 218

(56) Vergl. Scholz: Anomale Kinder
Berlin 1912, S. 406

(57) Die von mir als Ziel der Berufsgrundbildung Lernbehinderter gesetzte Rehabilitation dieser Jugendlichen in die Gruppe der 'normalen' Auszubildenden läßt den Begriff 'Berufe für Lernbehinderte' nicht zu. Die in diesem Begriff implizierte Determinierung der erreichbaren beruflichen Qualifikationen vermag m.E. zur weiteren Diskriminierung Lernbehinderter beitragen, in

dem Ausbildungsinstitutionen geschaffen werden, die ausschließlich die berufliche Qualifikation bis zu den als angemessen proklamierten Ausbildungsebenen anstreben. Im Augenblick mag die Explikation von Berufen "für behinderte Jugendliche"bahnbrechende und originelle Ideen enthalten, sie steht jedoch im Widerspruch zu den in meiner Arbeit vertretenen Zielvorstellungen einer Rehabilitation lernbehinderter Jugendlicher.

Vergl. Josef, K.:Nachgehende sonderpädagogische Fürsorge als Beitrag zur Rehabilitation der Lernbehinderten
In: Lernbehinderte Kinder, II-68, a.a.O., S. 60

Vergl. Berufe für behinderte Jugendliche
Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung
Wiesbaden 1967, 1. Aufl.

(58) Brookover, W.B.: Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung
In: Soziologie der Schule, a.a.O., S. 194

(59) Vergl.Roth, H.: Einleitung und Überblick
In:Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat
Gutachten und Studien der Bildungskommission
Band 4
Hrsg.: Roth, H. Stuttgart 1968

2. Sozialisation und Kooperation in ihrer Bedeutsamkeit für den GRUPPENARBEITSUNTERRICHT

(1) Child, I.L.: Sozialisation
In: Wörterbuch der Soziologie
Hrsg.: Bernsdorf, W., Stuttgart 1969², S. 1028

(2) Der Neue Herder, Freiburg im Breisgau 1968, Bd.6, S.84

Vergl. Eichler, H.:Recht
In:Handbuch der Soziologie
Hrsg.: Ziegenfuss, W., Stuttgart 1956, S. 932
"Im Wege der Sozialisierung wird das Privateigentum an den Produktionsmitteln in 'gesellschaftliches' Eigentum verwandelt."

(3) Hanse, K.: Sozialpädagogik, Sozialerziehung
In: Lexikon der Pädagogik
Hrsg.: Dtsch. Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster, Bd. IV
Freiburg Basel Wien 1967, S.374

(4) Clausen, J.A.: A historical and comparative view of theory and research
Daft. Berkeley 1967 (Mimeo), S.6

(5) Vergl. Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968, S.28

"Diese Umschreibung schlägt sich in lexikographischen wie den folgenden nieder:" socialization refers to a problem which is old .....-The problem of how to rear children so that they will become adequate adult members of the society to which they belong. (child, 1954:655)"

(6) Großer Duden, Mannheim 1966, Bd. 5, 2.Aufl., S. 663
(7) König, R.: Soziologie der Familie
In: Handbuch der empirischen Sozialforschung
Hrsg.: König, R., Stuttgart 1969, Bd. II, S.;78 ff

(8) Parsons, T.: The social system
In: The Free Press, Glencoe, Ill. 1951, S. 205

(9) Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation
Stuttgart 1968, S. 32

(10) Vergl. ebd. S. 41ff

(11) Klauer, J.: Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder
Berlin 1963

(12) Schwerdtfeger, J.: Zur Entwicklung des Verhältnisses von pädagogischem und gesellschaftlichem Arbeitsbegriff
In: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums
Pädagogische Forschungen, Bd.27
Hrsg.: Klafki, W., Kiel G., Schwerdtfeger, J.
Heidelberg 1964, S. 12

(13) Homans, G.C.:Theorie der sozialen Gruppe
Übersetzung von Gruner, R.
Köln und Opladen 1960, S.149

(14) Meyer, D.: Leistungsdimensionen von Interaktionsgruppen
In: Sozialpsychologische Optimierung von Gruppenleistungen, Hrsg.: Vorwerg, M., Jena 1969, S. 239

(15) Püttmann, F.: Selbständiges Denken im Unterricht der Berufsschule
Essen 1967, S. 34

(16) Greve, H.-G., Meseck, O.: Klärung des diagnostischen Wertes von Verfahren der psychologischen Eignungsuntersuchung
Forschungsbericht des Landes NRW Nr.1516
Hrsg.: Im Auftrage des Ministerpräsidenten, Brandt, L.
Köln u. Opladen 1966, S. 32

(17) Infield, H. F.: Genossenschaften
In: Wörterbuch der Soziologie, a.a.O., S.346

(18) Vergl. Infield, H.F.: Genossenschaften
ebd. S. 346

(19) Vergl. Stirn, H.: Die Arbeitsgruppe
In: Handbuch der Psychologie
Hrsg.: Lersch, Ph., Sander, F., Thomae, H.
9. Band, Betriebspsychologie
Göttingen 1961, S. 493

(20) Der Neue Herder: Bd.4,
Freiburg i. Brsg. 1967, S.39

(21) Vergl. Wiedemann, H.: Die Rationalisierung aus der Sicht des Arbeiters
In: Dortmunder Schriften zur Sozialforschung, Bd.24
Hrsg.: Sozialforschungsstelle an der Universität Münster
Köln u. Opladen 1967, 2. überarb. u. erw. Aufl.,S.127ff

(22) Popitz, H., Bahrdt, H. P., Jüres E. A., Kesting.H.
Technik und Industriearbeit
a.a.O., S.47ff

(23) Wiedemann, H.: Die Rationalisierung aus der Sicht des Arbeiters, a.a.O., S. 130ff

(24) Zum Jugendarbeitsschutz, Die wichtigsten Bestimmungen des Jugendarbeitsschutzgesetzes vom 9. August 1960 (BGBl. S. 665)
Hrsg.: Der Arbeits- und Sozialminister des Landes NRW
Düsseldorf 1963, S.10

(25) Schachtner, R.: Berufsausbildung in der automatisierten Arbeitswelt (Diss.)
Bochum 1969, vergl. S. 44ff

(26) Scharmann, Th.: Begriff und Wesen des Berufes in der bürgerlich-industriellen Gesellschaft
In: Die Bildungsfragen in der modernen Arbeitswelt
Hrsg.: Röhrs, H., Frankfurt 1967, S.212f

(27) ebd. S. 213

(28) Schlieper, F.: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen
In: Wirtschaftspädagogische Schriften, Bd. 4
Hrsg.: Schlieper, F, Freiburg i. Brsg. 1956,

(29) Vergl. Schlieper, F.: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik
Hrsg.: Wirtschaftspädagogisches Seminar der Universität Köln, o.J.,

(30) Als Beispiel eines praktizierten gestuften Ausbildungssystems wird das System der Krupp-Ausbildungsstufen dargestellt:

Stufe	Berufsrichtung			
1 Betriebswerker	Maschinenwerker	Montagewerker	Schweißwerker	Elektrowerker
2 Facharbeiter	Maschinenfacharbeiter	Montagefacharbeiter	Schweißfacharbeiter	-
3 qualifizierter Facharbeiter	qual. Maschinenfacharbeiter	qual. Montagefacharbeiter	qual. Schweißfacharbeiter	qual. Elektrofacharbeiter
4 Technischer Angestellter	Meister + Techniker	Meister+ Techniker	Meister+ Techniker	Meister+ Techniker

(30) entnommen: Fried. Krupp GmbH, Ausbildungsplan
Teil I
Krupp-Rahmenplan zur metallgewerblichen Stufenausbildung
Gesamtrichtlinien und Arbeitsunterlagen
unveröffentlichte Betriebsunterlage, S.19

(31) In einem Gespräch zwischen mir und den Ausbildern der Krupp Gemeinschaftsbetriebe am 5.11.68 herrschte Konsens darüber, daß im Rahmen einer gestuften Ausbildung für Jugendliche mit dem Abgangszeugnis der Sonderschule für Lernbehinderte (Klasse 8 + 9) im Berufsfeld Metall gute Ausbildungschancen bestehen. Es wurde Befremden über die geringe Zahl der Lernbehinderten geäußert, die von dieser Chance Gebrauch machen. Der Eigenbedarf der Firma Krupp an Betriebswerkern konnte z.Z. nicht gedeckt werden, da Jugendliche mit dieser beruflichen Qualifikation in "gut bezahlte Arbeitsstellen" abwandern; daß Problem der "Rentabilität" der Ausbildung wurde hierbei von Herrn Dipl. Psychologe Greve besonders problematisch dargestellt und an Beispielen erläutert. Eine nicht betriebsorientierte Ausbildung sollte m.E. in überbetrieblichen oder schulischen Ausbildungsstätten erfolgen. Der Krupp-Rahmenplan, a.a.O., S.8, legt u.a. als"Personenkreis"für die 1.Stufe"Sonderschüler" fest.

(32) Bappert,J.: Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler,a.a.O.,S.7

(33) Die Statistik des Arbeitsamtes in Essen, vorgetragen von Herrn Holko auf der Jahreshauptversammlung des Verbandes der Sonderschullehrer in Essen im Dez. 1967 weist für 1967 nach, daß von 179 arbeitslosen Jugendlichen, 104 ehemalige Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte waren ; nicht einbezogen in diese Zahl sind die Jugendlichen, die nach der Entlassung aus der Vollzeitschule keine Arbeitsstellen fanden (diese werden nicht als Arbeitslose geführt), darüberhinaus muß mit einer hohen Dunkelziffer gerechnet werden, da nach eigenen Erfahrungen, Lernbehinderte die Arbeitsvermittlung durch das Arbeitsamt häufig scheuen.

Vergl.: Nickel E.: Wunsch und Wirklichkeit bei Lernbehinderten unter dem Aspekt des Berufes
Schriftliche Hausarbeit zur Prüfung f.d. Lehramt an Sonderschulen f. Lernbehinderte, Köln 1968 (nicht veröffentlicht)

(34) Vergl. Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD) (Habilitationsschrift) Braunschweig 1963, S. 164

(35) Diese Erkenntnis basiert auf den Ergebnissen der Elternbefragung im Rahmen meiner Untersuchung und einem Gespräch mit den zuständigen Herren des Arbeitsamtes Essen.

(36) Dörschel, A.: Die Berufsschule in unserer Zeit
In: Pädagogisches Spektrum, Bd. 1
Hrsg.: Röhrs, H., Ratingen 1967, S. 38

(37) Vergl. Krupp-Rahmenplan zur metallgewerblichen Stufenausbildung, Teil I, a.a.O. S. 46

"Zeigt sich der Wille zur Weiterbildung, ein Ansteigen der Leistungen und genugend Mobilität, so können folgende Förderungsmaßnahmen in Gang gesetzt werden:
Fortsetzung der Lehrausbildung auf der nächsthöheren Stufe,"

(38) Greve, H.-G., Meseck, O.: Klärung des diagnostischen Wertes von Verfahren der psychologischen Eignungsuntersuchung
In: Forschungsbericht des Landes NRW Nr. 1516
Hrsg.: Im Auftrage des Ministerpräsidenten Brandt, L.
Köln u. Opladen 1966, S. 32

(40) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen
Folge 7/8, Stuttgart 1965, S. 116

(41) Die eigene Lebenserfahrung und die fehlenden Kenntnisse der Lernbehindertenproblematik veranlaßt die betrieblichen Mitarbeiter und Vorgesetzten, die lernbehinderten Jugendlichen mit den gleichen Maßstäben zu beurteilen, wie die Abgänger der Hauptschulen. Die relativ hohe Zahl vorzeitig beendeter Ausbildungsverhältnisse ist m.E. Ausdruck der Bereitschaft beider (Ausbilder und auszubildende lernbehinderte Jugendliche), eine Chance zur beruflichen Qualifizierung wahrzunehmen, ohne die historischen Bedingungen der lernbehinderten Jugendlichen angemessen zu beachten. Die Statistik des Arbeitsamtes zeigt: Von 41 begonnenen Ausbildungsverhältnissen mit Lernbehinderten, konnten nur 17 erfolgreich beendet werden. (Statistik des Arbeitsamtes Essen für 1960 begonne Ausbildungsverhältnisse)

(42) Ergebnis eigener Rückfragen bei den Ausbildern und Betriebsleitern im Falle von Lösungen der Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse. Andere Untersuchungen kommen zu vergleichbaren Ergebnissen.
Vergl. Brozović, M.: Die Eingliederung Geistesschwacher in die Arbeitswelt, a.a.O., S. 22

Vergl. Nickel, E.: Wunsch und Wirklichkeit bei Lernbehinderten unter dem Aspekt des Berufes a.a.O., S. 34f

(43) Bappert, J.: Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler a.a.O., S. 201

(44) Bracken von, H.: Entwicklungsgestörte Jugendliche
In: Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, Bd.18
Hrsg.: Deutsches Jugendinstitut,
München 1966, 2. Aufl., S. 80

(45) Vortrag im Dez. 1967, vergl. Anmerkung (33)

(46) Brozović, M.: Die Eingliederung Geistesschwacher in die Arbeitswelt, a.a.O., S. 49

(47) Brown, J.A.C.: Psychologie der industriellen Leistung (deutsche Übersetzung)
In: Rowohlts Deutsche Enzyklopädie,Nr. 30
Hamburg 1956, S. 156

(48) Magdeburg,E.: Möglichkeiten einer Grundbildung in berufsbegleitenden Schulen beim gegenwärtigen Gesellschaftswandel
In: Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft
Hrsg.: Röhrs, H., In: Akademische Reihe
Hrsg.: Zwingmann, Ch., Frankfurt 1968, S.305

(49) Trebeck, R.: Die Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung, der Auswahl und Ausbildung von Mitarbeitern und der Arbeitsbewertung
In: Betriebspsychologie
Hrsg.: Mayer, A., Herwig, B.
In: Handbuch der Psychologie, Bd. 9
Hrsg.: Lersch, Ph., Sander, F., Thomae, H.
Göttingen 1961, S. 212

(50) Löns, G. G.: Lernen - Lehren - Helfen
in der Welt der Arbeit
Ravensburg 1963, S. 116f

(51) ebd. S. 118

(52) Gasser, Ch.: Der Mensch im modernen Industriebetrieb
In:Der Mensch im Betrieb, Bd. 1
Hrsg.: Gasser, Ch. Hax,K., Köln u. Opladen 1958
3. Aufl., S. 15

(53) ebd. S.28

(54) ebd. S.28

(55) Tautscher, A.: Vom Arbeiter zum Mitarbeiter
Berlin 1961, S. 123

(56) Vergl.Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung
In: Studien zur Erzeihungswissenschaft, Band 5
Hrsg.: Brezinka,W., Weinheim-Berlin-Basel 1969, S.9 f

(57) ebd. S. 13 f

3. Die Pflichtschulen für Lernbehinderte

(1) Stötzner, H.E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder (1864)
In: Zur Geschichte der Sonderschule
Hrsg.: Klink, J.G., in Klinkhardts Päd. Quellentexte
Bad Heilbrunn 1966, S.55

(2) Kielhorn,H.: Hilfsschulen, Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder (1887)
In:Z.Geschichte der Sonderschule, a.a.O., S.68

(3) Vergl. Hofmann, W.: Hilfsschule
In: Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens
Hrsg.: Lesemann, G., Berlin-Charlottenburg 1966, S.96

(4) Hildebrandt, L.: Verordnungen betreffend das Volksschulwesen sowie die Mittel- und die höheren Mädchenschulen in Preußen
Hrsg.: Giebe, Düsseldorf 1898, S. 594

(5) ebd., S. 593

(6) ebd., S. 593

(7) Lehrplan f.d. Hilfsschulen f. schwachbefähigte Kinder in Bremen (1901)
In:Z.Geschichte der Sonderschule, a.a.O., S. 83

(8) Preußische Bestimmungen, das Hilfsschulwesen betreffend (1894)
In:Z.Geschichte der Sonderschule, a.a.O., S.109

(9) Vergl. Witte, J.H.: Die mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schulen nur für schwachbegabte Kinder (1901)
In:Z.Geschichte der Sonderschule, a.a.O., S. 77f

(10) Hofmann, W.: Hilfsschule, a.a.O., S.99

(11) Vergl. Bruns, J., Fimmen, H.: Hilfsschulkunde
Oldenburg u. Leipzig 1912, S.4ff

Der derzeitige Stand der Diskussion spiegelt sich in den Erlassen und Gesetzen wider, welche die Schulpflicht der Lernbehinderten regeln. Repräsentativ dürften die nachstehenden Bestimmungen des Landes NRW sein:

§8 (1) Kinder, die am Unterricht einer Volksschule nicht teilnehmen können oder durch ihn nicht hinreichend gefördert werden, sind zum Besuch einer ihrer Eigenart entsprechenden Sonderschule oder zur Teil-

nahme an einem Sonderunterricht verpflichtet. Die vom Kultusminister zu bestimmende Stelle entscheidet darüber, welche Sonderschule das Kind zu besuchen oder an welchem Sonderunterricht es teilzunehmen hat.

In: Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulpflicht - SchflG) vom 14. Juni 1966) Auszug für die Lehrkräfte (Fotokopie)

Vergl. Bernart,E.: Bildungsplan für Hilfsschulen Berlin 1962, S.7

"Volks- und Hilfsschulen sind allgemeinbildende Schulen. ... Beide Schulen verfolgen so grundsätzlich die gleichen Bildungsziele."

Vergl. Bach,H.: Unterrichtslehre (Sonderschule für Lernbehinderte [Hilfsschule])

In: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik

Hrsg.: Hees,G. und Wegener, H.

1. Lieferung, Berlin-Charlottenburg 1969

S. 624

(12) Vergl. Frenzel, F.: Lehrer und Arzt in der Hilfsschule

In: Zur Geschichte der Sonderschule

a.a.O., S. 101

(13) Vergl. Schiefele, H.: Motivation im Unterricht München 1963, 2.Aufl., S.178

"Unter dem Aspekt der Motivation gesehen, sind gruppenunterrichtliche Arbeitsweisen ... für eine fruchtbare Unterrichts- und Erziehungsarbeit unerläßlich."

(14) Vergl. Slotta, G.: Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen, Bremen 1953

Meyer, E. : Gruppenunterricht Worms 1964, 4. Aufl.

ders.: Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß Frankfurt 1970

Walz,U.: Soziale Reifung in der Schule Hannover 1967, 3. Aufl.

Simon, A.: Partnerschaft im Unterricht München 1965, 3. Auflage

Husmann, E.: Gruppenpädagogik und Gruppenunterricht in der Hilfsschule Bern u. Stuttgart 1970

Die aufgeführte Literatur ist ein von mir empfohlener Ausschnitt aus der Literatur zum Gruppenunterricht.

(15) Vorbemerkungen zum Lehrplan für das 9. Sonderschuljahr für Lernbehinderte
In: Erlaß des Kultusministers vom 10.11.66 zum 9. Sonderschuljahr, III A 36 - 11/2 Nr. 3563/66
Mit Rundschreiben vom 18.Nov. 1966 an die Schulämter u.a., S. 1

(16) ebd., S. 18

(17) Hildebrandt, L.: Verordnungen betreffend das Volksschulwesen
Düsseldorf 1898, S.965

(18) ebd., S. 963 (19) ebd., S. 963

(20) Thomae, K.: Die männliche Berufsschule
In: Handbuch der Pädagogik
Hrsg.: Nohl, H., Pallat,L., Langensalza 1928, S. 175

(21) Wegener, H.: Sonderschulpädagogik und Sozialpädagogik
In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1961, Heft 1, S.3

4. Der GRUPPENARBEITSUNTERRICHT

(1) Oerter, R.: Die Entwicklung der Werthaltung
München 1966, S. 68

(2) Siewerth,G.: Hinführung zur exemplarischen Lehre
Freiburg im Breisgau 1965, S. 43

(3) „Eine Untersuchung im Hawthorne-Werk, die unter dem Namen 'Bank Wiring Observation Room' durchgeführt wurde, zeigte sehr sinnfällig, inwiefern die Arbeitsleistung Ausdruck sozialen Verhaltens ist. ..... Das Leistungsniveau jedes Arbeiters erwies sich als Spiegelbild der Stellung, die er in der informalen Organisation seiner Gruppe einnahm."

Roethlisberger, F.J.: Die Hawthorne-Experimente
In: Industriesoziologie I, Hrsg.: Fürstenberg, F.
In: Soziologische Texte, Bd. 1
Hrsg.: Maus, H., Fürstenberg, F.
Neuwied u. Berlin 1966, 2. ergänzte u. vermehrte Aufl., S. 109f

"Das überraschende Ergebnis dieser Versuche war, daß überhaupt keine eindeutigen Beziehungen zwischen Bedingungsänderung (z.B. Variation der Beleuchtung) und Leistungsänderung festgestellt werden konnten - bis entdeckt wurde, daß für die Leistungsschwankungen die verschiedene Verfassung der Persönlichkeit verantwortlich zu machen war, an der natürlich auch die wechselnden Bedingungen mit beteiligt waren. Da sich die sozialen Bedingungen als besonders einflußreich erwiesen, sind die Versuche dann vorwiegend soziologisch ausgewertet worden."

Riedel, J.: Einführung in die Arbeitspädagogik
Braunschweig 1967, S. 15 (Fußnote)

(4) "die Befähigung zur richtigen Selbsteinschätzung ist von ganz bedeutendem sozialem Wert. .... , so muß jede Überschätzung ebenso vermieden werden, wie jede Unterschätzung, da beides einen gleichen Verlust für die Gesamtheit bedeutet; denn wer sich unterschätzt, der setzt nicht alle seine Kraft ein, die er besitzt und einsetzen könnte, wer sich aber überschätzt, der bricht unter dieser Überlast zusammen. Darum ist's ein so überaus wichtiges Ding um die rechte Selbsteinschätzung für jeden.
Aus diesem Grunde mußte jeder meiner Schüler seine Arbeiten mit einem Selbsteinschätzungsvermerk versehen, um so für meine Nachschätzung.... einen festen Punkt zu gewinnen."

Langermann, J.: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichte'schen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt.
In: Lebenserziehung, Bd.5, Hrsg.: Zimmer, Fr.
Berlin 1913[10], S. 72

(5) Hasemann, K.: Verhaltensbeobachtung
In:Psychologische Diagnostik, Hrsg.: Heiss, R.
In: Handbuch der Psychologie, Bd. 6
Hersg.: Gottschaldt, K. u.a.
Göttingen 1964, 2. unveränderte Aufl.
S. 831

(6) Unter Präzisionsarbeit ist nicht die Annäherung an das absolute (Nenn-)Maß zu verstehen, sondern eine Maßhaltigkeit, in der das Istmaß im zugelassenen Toleranzbereich liegt.

(7) Vergl. Derbolav, J.: Erziehung im Zeitalter der Automation
In: Erziehung und Bildung, Festgabe f.P. Luchtenberg
Hrsg. Litt, Th., Neustadt/Aisch 1960, S.75

(8) Conklin zitiert bei Hasemann: Verhaltensbeobachtung
a.a.O., S. 831

(9) Vergl. Fried. Krupp GmbH: Krupp Rahmenplan zur metallgewerblichen Stufenausbildung
Richtlinien für die LEHRLINGSBEURTEILUNG
S. 31ff

(10) Hasemann, K.: Verhaltensbeobachtung
a.a.O.,S. 820f

(11) Bleidick,U.: Curriculumforschung und Curriculumentwicklung im Bereich der Lernbehindertenpädagogik
In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 23. Jg., 1972,
Heft 6, S. 401ff

(12) Langenohl, H.: Prinzipien der Lehrstoffauswahl für den Unterricht Lernbehinderter
In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 23. Jg., 1972,
Heft 12, S.816ff

5. Die Bedingungen des Modellversuches

(1) Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.91

(2) König, R.: Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung
In: Praktische Sozialforschung 2
Hrsg.: König, R., Köln -Berlin 1968, sechste Aufl., S.37

(3) Vergl. ebd. S. 37

(4) Vergl. Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, a.a.O. S.100

(5) Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie
Köln u. Opladen 1969, S.120

(6) Sowohl in der Sonderschule für Lernbehinderte als auch während des Unterrichtes im Internat waren alle Schüler meiner Untersuchungspopulation den frontalen Klassenunterricht gewohnt; der Führungsstil wies die von Tausch u. Tausch beschriebenen Merkmale auf.
Vergl. Tausch, R. u. Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie
Göttingen 1968, 3. Aufl., S.56ff

(7) Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie
a.a.O., S. 122f

(8) Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie
Köln u. Opladen 1967, 2. erweiterte Aufl., S. 34

(9) Stirn, H.: Die informelle Arbeitsgruppe
In: Die Gruppe in Praxis und Forschung, Heft 1
Hrsg.: Paul, H., Steinmetz,P.H., Dortmund 1952, S. 43f

(10) Vergl. Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie
a.a.O., S.97ff
Vergl. Mayntz, R., u.a.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, a.a.O., S.124

(11) Die statistischen Untersuchungen innerhalb der vorliegenden Arbeit zielten darauf ab, " die Eigenschaften einzelner, direkt beobachteter Gruppen zu beschreiben".
Vergl. Walker, H.: Statistische Methoden für Psychologen und Pädagogen, Deutsche Bearbeitung von

Anger, H.
Hrsg: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung
Weinheim 1967, 8./9. Aufl., S.4

(12) Paff, G.: Schulleistung Berufseignung und Bewährung
In: Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr.8
Hrsg.: Bäsch, H., Bern u. Stuttgart 1966, S. 56

(13) ebd., S. 31 (14) ebd., S. 30

(15) Lehrpläne für gewerblich-technische Berufsschulen
Teil n, Jungarbeiter und Hilfskräfte der Wirtschaft
In: Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers
Ratingen 1965, S. 8

(16) ebd., S. 7

(17) Informationsschrift: Das Berufsvorbereitungsjahr
Hrsg.: Arbeitsamt Essen, o.J., o. S.

(18) Wewetzer, K.-H.: Intelligenztests für Kinder
In: Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Psychologische Diagnostik
Hrsg.: Gottschaldt, K., u.a., Göttingen 1964,
2. unveränderte Aufl., S. 216

(19) Horn, W.: Leistungsprüfsystem L-P-S
Göttingen o.J., Handanweisung S.25

(20) Vergl. Greve, H. G., Meseck,O.: Klärung des diagnostischen Wertes von Verfahren der psychologischen Eignungsuntersuchung
a.a.O.
Die Erkenntnisse dieser Untersuchung dienten nach Aussage von Dipl. Psychologe Greve, H. G. als Basis bei der Entwicklung der Krupp-Eignungsuntersuchung.

(21) Maneke,M. zitiert in: Hellbrügge, Th., Rutenfranz, J., Graf, O.: Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter
In: Arbeit und Gesundheit
Hrsg.: Paetzold, F., Dierkes, Cl.
Stuttgart 1960, S.12

(22) ebd. S. 35

(23) Undeutsch, U. zitiert in: Hellbrügge, Th., u.a.
ebd. S. 51

(24) Paff, G.: Schulleistung Berufseignung und Bewährung
a.a./., S. 32

(25) Vergl. Coerper, C., Hagen, W., Thomae, H.:
Deutsche Nachkriegskinder
Stuttgart 1954, S. 38ff

Vergl. Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell
benachteiligten Schüler
In: Auswahl, Reihe B 36/37
Hrsg.: Blumenthal, A., Ostermann, W.
Hannover 1970, S. 70f

(26) Vergl. Gehrecke, S.: Familien von Hilfsschulkindern
in den Großstädten der BRD

In: Schriftenreihe der Hochschule für Internationale
Pädagogische Forschung Frankfurt am
Main
Meisenheim am Glan 1958, S. 45f, 54f
Vergl.:Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell
benachteiligten Schüler.
a.a.O., S. 71f

6. Die Ergebnisse des Modellversuches

(1) Hilf, H.: Arbeitswissenschaft,
München 1957, S. 104

Führt in einer Besprechung der Hawthorne-Experimente aus:"Wohl aber kann man den Schluß ziehen, daß in dieser kleinen Versuchsgruppe sich zeigte, wie stark sich die persönlichen Beziehungen der Gruppe unter sich und der Gruppe zu ihren Leitern auf die Arbeitsleistung auswirkten. Jedenfalls dürfen nach diesen Untersuchungen die menschlichen Beziehungen im Betrieb nicht mehr übersehen werden."

(2) Popitz, H., u.a.: Technik und Industriearbeit
a.a.O., S. 182

"Es bilden sich jene typischen Gruppenphänomene, die aus näher liegenden Bereichen bekannt sind und oft analysiert wurden. Es entsteht jenes "Wir"-Bewußtsein sich deutlich abgrenzender Gruppen, das sich gegen die Umwelt sozial distanziert. Es können innerhalb der Gruppen persönliche Rangordnungen aller Art wichtig werden,"

(3) Allgemeine Phänomene der Gruppendynamik sind:
"1. Die Gruppen übernehmen Ziele und entschließen sich zu gemeinsamen Aktionen,....
2. Meist bildet sich... eine Gruppenstruktur heraus,
3. ... das 'Wir-Bewußtsein' entwickelt sich.
4. Mit fortschreitender Integration einer Gruppe verändern sich die Beziehungen zu anderen Gruppen."
Simon, A.: Partnerschaft im Unterricht
München 1965, 3. Auflage, S. 96

(4) Vergl. Hofstätter, P.R.: Die Ferienlager Sherifs
In: Auctoritas und Potestas, Hrsg.: Schaller, K., Gräbenitz, H.
In: Repertorien zum Hochschulstudium, Bd. 9
Hrsg.:Schaller, K., Hamburg 1968, S. 160 ff

In Sherifs Experimenten wurde die Tendenz zur Angleichung der individuellen Norm an eine Gruppennorm nachgewiesen (Konvergenz), ein Phänomen, daß auch außerhalb der Gruppe wirksam war.
Vergl. Sherif, M.: An Outline of Social Psychologie
New York 1948, S. 162 ff

(5) Vergl. Vorwerg, M.: Über die Entwicklung einer Kindergruppe im Ferienlager
zitiert in: Simon, A.: Partnerschaft im Unterricht
München 1965, 3. Aufl., S. 96

(6) "Im allgemeinen wird die Auffassung vertreten, daß Gruppenunterricht in der Hilfsschule nicht möglich sei."
Klauer, K.J.: Lernbehindertenpädagogik
Berlin-Charlottenburg 1966, S. 80

(7) Simon, A.: Partnerschaft im Unterricht, München 1959
2. Auflage, S. 35

(8) Schäfer, O.: Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse
In: Soziologie der Schule, Hrsg.: Heintz, P.
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
Hrsg.: König, R., Sonderheft 4,
Köln u. Opladen 1968, 3. Aufl., S.127

(9) Hofstätter, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie
Stuttgart 1966, 4. neubearbeitete Aufl.
S.309f

(10) Das Ergebnis der Arbeitsgruppe 'Leistungsgruppierung und Schulleistung' des Hauptseminars (SS69)von Prof. Dr. O. Ewert an der Ruhruniversität Bochum kam bei der Aufarbeitung der neueren Literatur (ab 1960) zu folgenden Ergebnissen im Leistungsbereich:

BORG (1964) zeigt auf, daß 'ability grouping' und 'random grouping' keinerlei beständigen Effekt auf die Leistung zeigen.

MARKLUND (1962) verglich verschiedene Homogenitätsgruppen. Von 12 Vergleichen begünstigten 2 die homogenere, 3 die heterogene Gruppe, bei 7 Vergleichen zeigte sich kein Unterschied.

MILLMAM und JOHNSON (1964) konnten ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Begabungsstreuung feststellen.

DANIELS (1961) stellt bei 'unstreamed classes' besondere Leistungssteigerungen der schwächeren Schüler fest.

DOCKRELL (1966) ,JACKSON (1961), KOONTZ (1961) kommen zu ähnlichen Ergebnissen.

DOUGLAS (1964) dagegen kommt zu dem Ergebnis, daß innerhalb von 3 Jahren gute Schüler in 'streamed classes' besser, schwache schlechter werden.

WILCOX (1961) traf die besten Leistungen entweder bei stark homogenen oder stark heterogenen Klassen an.

GOLDBERGS, PASSOWS und JUSTMANNS (1966) lassen sich wie folgt zusammenfassen: Der Leistungszuwachs bei den guten Schülern lag unter dem zu erwartenden Niveau im sprachlichen Bereich, in Natur- und Sozialwissenschaften darüber.
Die Anwesenheit guter Schüler erhöht die Leistungen der übrigen Schüler nicht durchgehend. Es zeigen sich keine eindeutigen Ergebnisse.

WALLEN und VOWLES (1960) stellen bei Intra-Class-Grouping keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Schülern fest, die in Gruppen oder Individualunterricht geführt wurden.

MORRIS (1966) stellt fest, daß Leistungsgruppierungen besonders für schwache Schüler unproduktiv ist.

1. Borg, W.: An evaluation of ability grouping
In: Yates,A.: Grouping in Education, London 1966

2.Marklund, S.: Scholastic attainment as related to size and homogeneity
In: Yates,A. :Grouping in Education, a.a.O.

3.Millman, J. and Johnson, M.: Relation of section variance to achievement gains in English and mathematics in grades 7 and 8
Am. Ed. Res. J.I, 1964, S.47-51

4.Daniels, J. C.: The effects of streaming in the primary school
Brit. J. Ed. Psychol. XXXI, 1961, S. 119-122

5.Dockrell, W.B.: Edmonton junior high school streaming project
In: Yates a.a.O.

6.Jackson, B.:Streaming - An Education System in Miniature
London 1964

7.Koontz, W.F.: A study of achievement as a function of homogeneous grouping
J. Exp, Ed. XXX, 1961, S. 249-253

8.Douglas, J.W.B.: Streaming by ability
The Home and the School
London 1964

9.Wilcox, J.: A search for the multiple effects of grouping upon the growth and behaviour of junior high school pupils
In: Yates a.a.O.

10.Goldberg, M.L., Passow, A.H., Justman, J.: The Effects of Ability grouping
N Y 1966

11.Wallen, N. and Vowles, P.: The effect of intraclass ability grouping on arithmetic achievement in sixth grade
J. Ed. Psych. LI, 1960, S. 159-163

12.Morris, J.M.: Standards and progress in reading
In: Yates a.a.O.

(12) Vergl. Kluge, K.-J.:Welche Ursachen und Bedingungen können zur Schwererziehbarkeit führen?
In: Lernbehinderte Kinder, Halbjahresschrift II/68
Schriftleitung: Kühn, E., Sparty,L
Mülheim/Ruhr, 1.Jahrgang, 1968, S. 46ff

(13) Das 'Ordnungsprinzip' der Internatsleitung beinhaltete u.a. die Verhinderung von Gruppenbildungen, was sich vor allem in der mehrmaligen Zimmerumbelegung und Veränderung der Klassen zeigte.

(14) Vergl. Newcomb, Th.M.: Sozialpsychologie
Meisenheim am Glan, 1959, S. 419f
Übersetzung von Canders,L.

(15) Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule
In: Gesellschaft und Erziehung, Teil VII
Hrsg.: Furck, C.-L., Goldschmidt, D., Röbbelen, I.
Heidelberg 1967, S. 80

(16) ebd. S. 81

(17) Höhn, E., Seidel, G. Soziometrie
In: Sozialpsychologie, 1.Halbband, Hrsg.: Graumann, C.F.
In: Handbuch der Psychologie, Bd.7,
Hrsg.: Gottschaldt, K. u.a., Göttingen 1969, S. 390

(18) Vergl. Moreno,J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie
a.a.O., S. 34f

(19) Kidd, J.W. zitiert in: Bastin, G.:Die soziometrischen Methoden (aus dem Franz. übersetzt)
In:Schriften zur Sozialpsychologie, Nr. 5
Hrsg.: Fischer, H., Bern u. Stuttgart 1967, S. 119

(20) Oerter, R.: Die Entwicklung der Werthaltung
In: Erziehung und Psychologie, Beiheft der Ztschr. Schule und Psychologie, Bd. 42
Hrsg.: Lückert, H.-R., München/Basel 1966, S. 68

(21) Hilf, H.H.: Arbeitswissenschaft, a.a.O., S. 18

(22) Scheibner, O.: Die typische Ausprägung des Arbeitsschulgedankens
In: Klinkhardts Pädagogische Quellentexte
Die Arbeitsschule
Hrsg.: Rebb, A., Heilbrunn 1963, S.25

(23) Arnold, W.: Person, Charakter, Persönlichkeit
Göttingen 1957, S. 391

(24) Hilf, H.H.: Arbeitswissenschaft, a.a.O., S. 34

(25) Siewerth, G.: Hinführung zur exemplarischen Lehre
In: Schriften des Willmann-Instituts
Freiburg,Basel, Wien 1965, S. 24

(26) Schwerdtfeger, J.: Arbeit-Beruf-Betrieb
In: Gesellschaft und Erziehung, Teil IX
Hrsg.: Furck, C.-L. u.a.
Heidelberg 1967, S.10

(27) Rank, Th.: Schulleistung und Persönlichkeit
In: Wissenschaftliche Jugendkunde, Heft 4
Hrsg.: Hagen, W. und Thomae, H., München 1962, S.8

(28) Brozović, M.: Die Eingliederung Geistesschwacher in die Arbeitswelt, a.a.O., S. 27

(29) Hilf, H.H.: Arbeitswissenschaft, a.a.O., S. 225

(30) Bornemann, E., Böttcher, H.: Der Jugendliche im Betrieb
Göttingen 1962, S. 12

(31) Vergl. Flitner, A.: Soziologische Jugendforschung
a.a.O., S. 113f

(32) Vergl. Stirn, H.: Die Arbeitsgruppe
In: Handbuch der Psychologie, Bd. 9
Betriebspsychologie, a.a.O., S. 487ff

(33) Vergl. Anmerkung (10)
Es kann angenommen werden, daß 'ability Grouping' allein keine leistungssteigernde Wirkung hat. Diese scheint vielmehr von anderen, komplexeren Faktoren abzuhängen, wie z.B.: Anpassung des Lehrplanes, Methode, Lerninhalte, Unterrichtsstil und andere Faktoren.

(34) Weyrather, Findeisen: Technisches Zeichnen für Jungarbeiter
Neuß am Rhein o.J, 1. Auflage, Blatt 18,19

(35) Lersch,Ph.: Aufbau der Person
München 1951, 4., völlig umgearbeitete und erweiterte Auflage von:Der Aufbau des Charakters, S.35 und 387ff

(36) Amelang, M.: Verhaltenseigenschaften
In: Lexikon der Psychologie, Bd.3
Hrsg.: Arnold,W., Eysenck, H.J., Meili, R.
Freiburg i. Brsg. 1972, S. 687

(37) Fried.Krupp Gmbh.: Krupp Rahmenplan zur metallgewerblichen Stufenausbildung
Richtlinien für die Lehrlingsbeurteilung
o.J., S. 2

(38) ebd. S. 6, (39) ebd. S. 7, (40) ebd. S. 6

(41) ebd. S. 6f, (42) ebd. S. 7, (43) ebd. S. 7

(44) ebd. S. 7f

7. Zusammenfassung und pädagogischer Ausblick

(1) Langenohl, H.: Prinzipien der Lehrstoffauswahl für den Unterricht Lernbehinderter
In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 23. Jg., 1972, Heft 12, S. 816

LITERATURVERZEICHNIS

Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD),Braunschweig 1963
Amelang, M.: Verhaltenseigenschaften, in: Lexikon der Psychologie, Bd. 3, Hrsg.: Arnold, W., Eysenck,H.J., Meili, R., Freiburg i. Br. 1972
Arnold, W.: Person, Charakter, Persönlichkeit, Göttingen 1957
Atteslander, P.: Konflikt und Kooperation im Industriebetrieb, Köln und Opladen 1959
Ausbildungsplan der Fried. Krupp GmbH, Teil I, Krupp-Rahmenplan zur metallgewerblichen Stufenausbildung Gesamtrichtlinien und Arbeitsunterlagen, unveröffentlichte Betriebsunterlagen
Bach, H.: Unterrichtslehre (Sonderschule für Lernbehinderte Hilfsschule), in: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, Hrsg.: Hees, G., Wegener, H., 1. Lieferung, Berlin-Charlottenburg 1969
Bappert, J.: Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler, in: Wege zur Heilpädagogik, Beiheft zur "Hilfsschule", Hrsg.: Deuchler,Hense, Weygandt, Halle(Saale) 1927
Bastin, G.: Die soziometrischen Methoden (aus dem franz. übersetzt), in: Schriften zur Sozialpsychologie, Nr.5, Hrsg.: Fischer, H., Bern und Stuttgart 1967
Battegay, R.: Der Mensch in der Gruppe, Bd. I, Bern 1968, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage
Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, in: Auswahl, Reihe B 36/37, Hrsg.: Blumenthal, A., Ostermann, W., Hannover 1970
Bernart,E.: Bildungsplan für Hilfsschulen, Berlin 1962
Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: Soziologie der Schule, Hrsg.: Heintz, P., in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg.: König, R., Sonderheft 4, 5.Auflage, Köln und Opladen 1968
Berufe für behinderte Jugendliche, Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung, Wiesbaden 1967, 1. Auflage
Bleidick, U.: Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 19. Jahrgang 1968, Heft 5
Bollnow, O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1968
Borg, W.: An evalution of ability grouping, in: Yates, A.: Grouping in Education, London 1966
Bornemann, E. u.a.: Der Jugendliche im Betrieb, Göttingen 1962
Bracken von, H.: Entwicklungsgestörte Jugendliche, in: Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, Bd. 18, Hrsg.: Deutsches Jugendinstitut, München 1966, 2. Auflage
Brookover, W.B.: Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung, in: Soziologie der Schule, Hrsg.: Heintz,P. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg.: König, R., Sonderheft 4, 5. Auflage, Köln und Opladen 1968
Brovzović, M.: Die Bewährung geistesschwacher Jugendlicher am Arbeitsplatz, in: Die Eingliederung Geistesschwacher in die Arbeitswelt, Lenzburg 1964
Brown, J.A.C.: Psychologie der industriellen Leistung deutsche Übersetzung), in: Rowohlts Deutsche Enzyklopädie, Nr. 30, Hamburg 1956
Bollnow, O.F., Rezension 'Zur Logik der Sozialwissenschaften' in: Zeitschrift f. Pädagogik, 14 Jg., 1968, Nr.1

Bildungsrat, Dtsch.:Strukturplan f.d. Bildungswesen, in:Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1970
Bruns, J. u.a.: Hilfsschulkunde, Oldenburg und Leipzig 1912
Büchi, W.: Individuum, Gesellschaft, Staat und Invalidenfürsorge, in: Die Eingliederung des Behinderten Menschen in die Kulturgemeinschaft, Freiburg, Schweiz 1959
Busemann, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte, München 1959
Child, I.L.: Sozialisation, in: Wörterbuch der Soziologie, Hrsg.: Bernsdorf, W., Stuttgart 1969, 2. Auflage
Clausen, J.A.: A historical and comparative view of theory and research, Daft Berkeley 1967 (Mimeo)
Coerper, C.: Deutsche Nachkriegskinder, Stuttgart 1954
Dahrendorf, R.: Sozialer Konflikt, in: Wörter uch der Soziologie, Hrsg.:Bernsdorf, W., Stuttgart 1969, 2. Aufl.
Daniels, J.C.: The effects of streaming in the primary school, Brit. J. Ed. Psychologie XXXI, 1961
Derbolav, J.: Erziehung im Zeitalter der Automation,in: Erziehung und Bildung, Festgabe für Luchtenberg, P., Hrsg.: Litt, Th., Neustadt/Aisch 1960
Der Neue Herder, Bd. 4, Freiburg i. Br. 1967
Der Neue Herder, Bd. 6, Freiburg i. Br. 1968
Dockrell, W.B.: Edmonton junior high school streaming project, in: Yates, A.: Grouping in Education, London 1966
Dörschel, A.:Die Berufsschule in unserer Zeit, in: Pädagogisches Spektrum, Bd. 1, Hrsg.: Röhrs, H., Ratingen 1967
Dollard, J.: in: American Journal of Sociology
Douglas, J.W.B.: Streaming by ability The Home and the School,London 1964
Ederer, K.A.: Organisation des Sonderschulwesens in der BRD, in: Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe Hrsg.: Jussen, H., München 1957
Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 7/8, Stuttgart 1965
Fels,?: in Deutsche Hilfsschule, Hrsg.: Wehrhahn, A. Halle (Saale) 1913
Flitner, A.: Soziologische Jugendforschung, Heidelberg 1963
Floud, J.: Schule als selektive Institution, in: Soziologie der Schule, Hrsg.: Heintz, P., in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg.: König, R., Sonderheft 4, 5. Auflage, Köln und Opladen 1968
Frenzel, F.: Lehrer und Arzt in der Hilfsschule, in: Zur Geschichte der Sonderschule, Hrsg.: Klink, J.G., Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1966
Frey, K.: Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule 61, 1969
Gehrecke, S.: Hilfsschule heute - Krise oder Kapitulation, Berlin-Charlottenburg 1971
Gehrecke, S.: Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der BRD, in: Schriftenreihe der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M., Meisenheim am Glan 1958
Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen, vom 14. Juni 1966, Auszug für die Lehrkräfte
Goldberg, M.L. u.a.: The Effects of Ability grouping, New York 1966
Goode, W.J.: Eine Theorie des Rollen-Stress, in: Hartmann,H., Moderne amerikanische Soziologie, Stuttgart 1967
Gasser, Ch.: Der Mensch im modernen Industriebetrieb, in: Der Mensch im Betrieb, Bd.1, Hrsg.:Gasser, Ch., u.a.,Köln u. Opladen 1958, 3. Auflage

Greve, H.G., Meseck, O.: Klärung des diagnostischen Wertes von Verfahren der psychologischen Eignungsuntersuchung, Forschungsbericht des Landes NRW, Nr. 1516, Hrsg.: Im Auftrage des Ministerpräsidenten Brandt, L., Köln und Opladen 1966

Großer Duden, Mannheim 1966, Bd. 5, 2. Auflage

Grundgesetz für die BRD, Hrsg.: Kultusminister des Landes NRW, Stand 1. Januar 1966

Haase, K.: Sozialpädagogische Sozialerziehung, in: Lexikon der Pädagogik, Hrsg.: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Bd. IV, Freiburg, Basel, Wien 1967

Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaft, in: Philosophische Rundschau, Hrsg.: Gadamer, H.G., Kuhn, H., Beiheft 5, Tübingen, Februar 1967

Hasemann, K.: Verhaltensbeobachtung, in: Psychologische Diagnostik, Hrsg.: Heiss, R., in: Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Hrsg.: Gottschaldt, K. u.a., Göttingen 1964, 2. unveränderte Auflage

Hellbrügge, Th. u.a.: Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, in: Arbeit und Gesundheit, Hrsg.: Paetzhold, F., Dierkes, Cl., Stuttgart 1960

Hense, A.: Hilfsschule für geistesschwache Kinder, in: Handbuch der Pädagogik, Hrsg.: Nohl, H., Pallat, L., Bd. 4, Langensalza 1928

Hildebrandt, L.: Verordnungen betreffend das Volksschulwesen sowie die Mittel- und die höheren Mädchenschulen in Preußen, Hrsg.: Giebe,?.,Düsseldorf 1898

Hilf, H.: Arbeitswissenschaft, München 1957

Hofmann, W.: Hilfsschule, in: Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens, Hrsg.: Lesemann, G., Berlin-Charlottenburg 1966

Hofmann, W.: Der Hilfsschüler, seine berufliche Betätigung und Ausbildung, in: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Hrsg.: Bracken von, H., in: Akademische Reihe, Frankfurt a.M. 1968

Hofstätter, P.R.: Gruppendynamik, Hamburg 1957

Hofstätter, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1966, 4. neubearbeitete Auflage

Hofstätter, P.R.: Die Ferienlager Sherifs, in: Auctoritas und Potestas, Hrsg.: Schaller, K., Gräbnitz, H., in: Repertorien zum Hochschulstudium, Bd. 9, Hrsg.: Schaller,K. Hamburg 1968

Homans, G.C.: Theorie der sozialen Gruppe, Übersetzung von Gruner, R., Köln und Opladen 1960

Horn, W.: Leistungsprüfsystem L-P-S, Handanweisung, Göttingen o.J.

Husmann, E.: Gruppenpädagogik und Gruppenunterricht in der Hilfsschule, Bern und Stuttgart 1970

Infield, H.F.: Genossenschaften, in: Wörterbuch der Soziologie, Hrsg.: Bernsdorf, W., Stuttgart 1969, 2. Auflage

Informationsschrift: Das Berufsvorbereitungsjahr, Hrsg.: Arbeitsamt Essen o.J.

Jackson, B.: Streaming - An Education System in Miniature, London 1964

Josef, K.: Nachgehende sonderpädagogische Fürsorge als Beitrag zur Rehabilitation der Lernbehinderten, in: Lernbehinderte Kinder, II - 68, Halbjahresschrift, Schriftleitung: Kühn, E., Sparty, L., Mülheim/Ruhr, 1. Jg. 1968

Klafki, W., u.a.: Erziehungswissenschaft 2.(Funk-Kolleg 7) Frankfurt/Weinheim 1970

Kielhorn, H.: Hilfsschulen, Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder (1887), in: Zur Geschichte der Sonderschule, Hrsg.: Klink, J.G., in Klinkhardts Pädagogischen Quellentexten, Bad Heilbrunn 1966
Klauer,K.J.:Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder, Berlin 1963
Klauer,K.J.:Lernbehindertenpädagogik, Berlin-Charlottenburg 1966
Kluge, K.J.: Welche Ursachen und Bedingungen können zur Schwererziehbarkeit führen? in: Lernbehinderte Kinder Halbjahresschrift II/68, Schriftleitung: Kühn, E., Sparty, L., Mülheim/Ruhr, 1. Jahrgang 1968
König, R.: Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, in: Praktische Sozialforschung 2, Hrsg.: König, R., Köln - Berlin 1968, 6. Auflage
König, R.: Soziologie der Familie, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Hrsg.: König, R., Stuttgart 1969, Bd. II
Koontz, W.F.: A study of achievement as a function of homogeneous grouping, J. Exp. Ed. XXX, 1961
Krupp- Rahmenplan zur metallgewerblichen Stufenausbildung, Richtlinien für die Lehrlingsbeurteilung
Langermann, J.: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt, in: Lebenserziehung, Bd. 5, Hrsg.: Zimmer, Fr., Berlin 1913, 10. Auflage
Lehrplan für das 9. Sonderschuljahr für Lernbehinderte, in: Erlaß des Kultusministers vom 10.11.66 zum 9. Sonderschuljahr, III A36 - 11/2 Nr. 3563/66, mit Rundschreiben vom 18. November 1966 an die Schulämter
Lersch, Ph.: Aufbau der Person, München 1951, 4. völlig umgearbeitete und erweiterte Auflage von: Der Aufbau des Charakters
Linton, R.: The study of man, New York 1964
Löns, G.G.: Lernen - Lehren - Helfen in der Welt der Arbeit, Ravensburg 1963
Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968
Magdeburg, E.: Möglichkeiten einer Grundbildung in berufsbegleitenden Schulen beim gegenwärtigen Gesellschaftswandel, in: Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft, Hrsg.: Röhrs, H., in: Akademische Reihe, Hrsg.: Zwingmann, Ch., Frankfurt 1968
Marklund, S.: Scholastic attaiment as related to size and homogeneity, in: Yates, A.: Grouping in Education, London 1966
Mayntz, R. u.a.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Köln und Opladen 1969
Merton, R.K.: Social Theory and social Strukture, New York 1964
Merton, R.K. Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie,in: Hartmann, H.: Moderne amerikanische Soziologie, Stuttgart 1967
Meyer, D.: Leistungsdimensionen von Interaktionsgruppen, in: Sozialpsychologische Optimierung von Gruppenleistungen, Hrsg.: Vorwerg, M., Jena 1969
Meyer, E.: Gruppenunterricht, Worms 1964, 4. Auflage
Meyer, E.: Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß, Frankfurt 1970
Millmann, J. u.a.: Relation of section variance to achievement gains in English and mathematics in grades 7 and 8, Am. Ed. Res. J. I, 1964
Moor, P.: Heilpädagogik, Bern 1965

Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie, Köln und Opladen 1967, 2. erweiterte Auflage
Morris, J.M.: Standards and progress in reading, in: Yates,A., Grouping in Education, London 1966
Müller, K.V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, in: Schriftenreihe des Instituts für empirische Soziologie, Bd. 1, Köln und Opladen 1956
Müllges, U.: Bildung und Berufsbildung, Ratingen 1967
Münster, Cl.: Mengen, Massen, Kollektive, München 1952
Newcomb, Th.M.: Sozialpsychologie, Übersetzung von Canders,L., Meisenheim am Glan 1959
Nickel, E.: Wunsch und Wirklichkeit bei Lernbehinderten unter dem Aspekt des Berufes, Schriftliche Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen für Lernbehinderte, Köln 1968, (nicht veröffentlicht)
Oerter, R.: Die Entwicklung der Werthaltung, in: Erziehung und Psychologie, Bd. 42, Hrsg.: Lückert, H.R., München/Basel 1966
Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1968
Ordnung des Auslese- und Überweisungsverfahren, in: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Düsseldorf, 56. Jahrgang, Heft 4, Düsseldorf, 15. April 1965
Paff, G.: Schulleistung Berufseignung und Bewährung, in: Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr. 8, Hrsg.: Bäsch, H., Bern und Stuttgart 1966
Parsons, T.: The social system, in: The Free Press, Glencoe, Ill 1951
Popitz, H. u.a.: Technik und Industriearbeit, Hrsg.: Sozialforschungsstelle an der Universität Münster, Bd. 16, Tübingen 1964, 2. unveränderte Auflage
Preska, R.: Eine vergleichende Untersuchung der sozialen Einstellungen bei elf- und zwölfjährigen Haupt- und Sonderschülern (Lernbehinderte) mit Hilfe des S - E - T (Joeger), unveröffentlichte Arbeit
Püttmann,F.: Selbständiges Denken im Unterricht der Berufsschule, Essen 1967
Rank, Th.: Schulleistung und Persönlichkeit, in: Wissenschaftliche Jugendkunde, Heft 4, Hrsg.: Hagen, W. und Thomae, H., München 1962
Reisse, W.: Vorschläge für die Verwendung der Termini "Curriculum" und"Curriculumforschung", in: Mitteilungen des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung, Berlin 1972, Heft 1
Riedel, J.: Einführung in die Arbeitspädagogik, Braunschweig 1967
Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1968
Roeßler,W.: Jugend im Erziehungsfeld, Düsseldorf, 2. unveränderte Auflage
Roeßler, W.: Die'Eigenbewegung'des deutschen Schulwesens als Gegenstand historischer Forschung, Sonderdruck aus Bildung und Erziehung, Heft 2/1966
Roethlisberger, F.J.:Die Hawthorne-Experimente, in: Industriesoziologie I, Hrsg.: Fürstenberg, F., in: Soziologische Texte, Bd. 1, Hrsg.: Maus, H., Fürstenberg, F., Neuwied und Berlin 1966, 2. ergänzte und vermehrte Auflage
Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, in: Gesellschaft und Erziehung, Teil VII, Hrsg.: Furck, C.L., Goldschmidt, D., Röbbelen, I., Heidelberg 1967
Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1967, 10. Auflage

Schachtner, R.: Berufsausbildung in der automatisierten Arbeitswelt (Diss.), Bochum 1969
Schäfer, O.: Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg.: König, R., Sonderheft 4, Köln und Opladen 1968, 5. Auflage
Scharmann, Th.: Begriff und Wesen des Berufes in der bürgerlich-industriellen Gesellschaft, in: Die Bildungsfragen in der modernen Arbeitswelt, Hrsg.: Röhrs, H., Frankfurt 1967
Scheibner, O.: Die typische Ausprägung des Arbeitsschulgedankens, in: Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Die Arbeitsschule, Hrsg.: Hebb, A., Heilbrunn 1963
Schenk-Danzinger, L.: Durch Schulorganisation und durch gestörte zwischenmenschliche Beziehungen in der Klasse bedingte Schulkonflikte, in: Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, Hrsg.: Ingenkamp, Kh., Weinheim/Bergstraße 1965
Schiefele, H.: Motivation im Unterricht, München 1963, 2. Auflage
Schlieper, F.: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, in: Wirtschaftspädagogische Schriften, Hrsg.: Schlieper, F., Bd. 4, Freiburg i. Br.1956
Schlieper, F.: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, Hrsg.: Wirtschaftspädagogisches Seminar der Universität Köln, o.J.
Scholz, ?.: Anormale Kinder, Berlin 1912
Schwerdtfeger, J.: Zur Entwicklung des Verhältnisses von pädagogischem und gesellschaftlichem Arbeitsbegriff, in: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Pädagogische Forschungen, Bd. 27, Hrsg.: Klafki, W., Kiel, G., Schwerdtfeger, J., Heidelberg 1964
Schwerdtfeger, J.: Arbeit - Beruf - Betrieb, in: Gesellschaft und Erziehung, Teil IX, Hrsg.: Furck, C.L. u.a., Heidelberg 1967
Sherif, M.: An Outline of Social Psychologie, New York 1948
Siewerth, G.: Hinführung zur exemplarischen Lehre, in Schiften des Willmannsinstituts, Freiburg i. Br., Basel, Wien 1965
Simon, A.: Partnerschaft im Unterricht, München 1959, 2. Auflage
Simon, A.: Partnerschaft im Unterricht, München 1965, 3. Auflage
Slotta, G.: Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen, Bremen 1955
Stern, W.: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, Leipzig 1920
Stirn, H.: Die Arbeitsgruppe, in: Handbuch der Psychologie, Hrsg.: Lersch, Ph., Sander, F., Thomae, H., Bd. 9, Betriebspsychologie, Göttingen 1961
Stötzner, H.E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder (1864), in: Zur Geschichte der Sonderschule, Hrsg.: Klink, J.G., in Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Heilbrunn 1966
Tausch, R. und Tausch, A.M.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1968, 3. Auflage
Tautscher, A.: Vom Arbeiter zum Mitarbeiter, Berlin 1961
Thomae, K.: Die männliche Berufsschule, in: Handbuch der Pädagogik, Hrsg.: Nohl, H., Pallat, L., Langensalza 1928

Trebeck, R.: Die Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung, der Auswahl und Ausbildung von Mitarbeitern und der Arbeitsbewertung, in: Betriebspsychologie, Hrsg.: Mayer, A., Herwig, B., in: Handbuch der Psychologie, Bd. 9, Hrsg.: Lersch, Ph., Sander, F., Thomae, H., Göttingen 1961

Walker, H.: Statistische Methoden für Psychologen und Pädagogen, Deutsche Bearbeitung von Anger, H., Hrsg.: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Weinheim 1967, 8./9. Auflage

Wallen, N.and Vowles, P.: The effect of intraclass ability grouping on arithmetic achievement in sixth grade, J. Ed. Psych. LI, 1960

Walz, U.: Soziale Reifeng in der Schule, Hannover 1967, 3. Auflage

Wegener, H.: Sonderpädagogik und Sozialpädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1961, Heft 1

Wegener, H.: Die Früherfassung behinderter Kinder in der Sonderschule als Rehabilitationsproblem, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5/6, 1965

Weiß, C.: Erziehung, in: Monsheimer, O.: Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim o.J.

Wewetzer, K.H.: Intelligenztests für Kinder, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Psychologische Diagnostik, Hrsg.: Gottschaldt, K. u.a., Göttingen 1964, 2. unveränderte Auflage

Weyrather, ?.u.a.: Technisches Zeichnen für Jungarbeiter, Neuß a.Rh. o.J., 1. Auflage, Blatt 18,19

Wiedemann, H.: Die Rationalisierung aus der Sicht des Arbeiters, in: Dortmunder Schriften zur Sozialforschung, Bd. 24, Hrsg.: Sozialforschungsstelle an der Universität Münster, Köln und Opladen 1967, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage

Wiese, H.: Der Konflikt der Schule mit dem Schulkonflikt,in: Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, Hrsg.: Ingenkamp, Kh., Weinheim/Bergstraße 1965

Wilcox, J.: A search for the multiple effects of grouping upon the growth and behaviour of junior high school pupils, in: Yates, A.: Grouping in Education, London 1966

Wurzbacher, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, in: Der Mensch als soziales Wesen, Stuttgart 1968, 2. Auflage

Zum Jugendarbeitsschutz - Die wichtigsten Bestimmungen des Jugendarbeitsschutzgesetzes vom 9. August 1960 (BGBl.S.665) Hrsg.: Der Arbeits- und Sozialminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1963

Nachtrag:

Bleidick, U.: Curriculumforschung und Curriculumentwicklung im Bereich der Lernbehindertenpädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 23. Jg., 1972, Heft 6,

Langenohl, H.: Prinzipien der Lehrstoffauswahl für den Unterricht Lernbehinderter, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 23. Jg., 1972, Heft 12

Roth,H.:Einleitung und Überblick, in: Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, Hersg.:Roth, H., Stuttgart 1968

Fend,H.: Sozialisierung und Erziehung, in: Studien zur Erziehungswissenschaft, Hrsg.: Brezinka,W.,Weinheim 1969, Band 5

Lebenslauf

Am 16. April 1933 wurde ich als Sohn des Bergmannes Josef Cassemeyer und seiner Ehefrau Gertrud, geborene Dramsch in Essen geboren.

Im Anschluß an die Schulzeit erlernte ich von 1947 bis 1950 das Maurerhandwerk.

Nach mehrjähriger Facharbeitertätigkeit studierte ich vom Sommersemester 1953 bis zum Ende des Sommersemesters 1955 an der Staatlichen Ingenieurschule für Bauwesen in Essen und bestand die Ingenieurprüfung.

Vom Wintersemester 1955 bis zum Ende des Sommersemesters 1958 studierte ich am Staatlichen Berufspädagogischen Institut in Köln und bestand die wissenschaftliche Prüfung für das Gewerbelehramt.

Nach einjährigem Vorbereitungsdienst erhielt ich am 1. 10. 1959 die Anstellungsfähigkeit als Gewerbeoberlehrer. Bis zum WS 1965/66 unterrichtete ich an Metallgewerblichen Berufsschule II der Stadt Düsseldorf.

Vom WS 1965/66 bis zum Ende des WS 1966/67 studierte ich an der Pädagogischen Hochschule Rheinland Abteilung für Heilpädagogik in Köln. Mit Datum vom 24. Mai 1967 erhielt ich die Befähigung für das Lehramt an Sonderschulen, Fachrichtung Sonderschule für Lernbehinderte (Sonderform der Berufsschule).

Seitdem bin ich an den Gewerblichen Schulen der Stadt Essen tätig. Am 15. Juli 1970 wurde ich zum Oberstudienrat an einer berufsbildenden Schule ernannt.

Nach viersemestrigem Kontaktstudium an der Ruhr-Universität Bochum, studierte ich seit dem SS 1972 an der Pädagogischen Hochschule Ruhr Abteilung für Heilpädagogik in Dortmund.